

Máster en Enseñanza de Español y de Catalán como Segundas Lenguas

Universidad de Gerona

Las variedades hispanoamericanas en la enseñanza de ELE. Análisis de su presencia en algunos manuales

Trabajo realizado por: Maja Anneli Sippel

Tutorizado por: Jordi Cicres

Convocatoria: Septiembre 2017

Resumen:

El siguiente trabajo se ubica en el campo de la Lingüística Aplicada, más concretamente en el área de la Metodología de ELE, y se focaliza en la importancia de la enseñanza de las variedades de la lengua española. Estudios previos ya se han centrado en el tratamiento de las variedades en manuales de ELE, pero no considerando a las variedades diatópicas de manera aislada, sino abarcando también otros aspectos de la variación lingüística. Sin embargo, dado el creciente interés por la enseñanza de un español real, con una fuerte conexión con una rica identidad cultural, se impone la necesidad de aplicar un modelo de enseñanza que prevea la transmisión, junto a la variedad principal, de otras periféricas como en el modelo propuesto por Andiñ y Gil (2013). Para comprobar si este tipo de modelo se lleva a la práctica, se analizan cinco manuales ELE dirigidos a adultos, todos publicados en España. Dicho análisis se focaliza en el tratamiento que reciben las variaciones diatópicas, incluyendo los marcadores lingüísticos fonéticos, morfo-sintácticos y léxico-semánticos. El objetivo de este trabajo es comprobar si los manuales integran dichas variedades periféricas y como esto se lleva a cabo. Los resultados del análisis indican que su presencia en las fuentes escritas es muy escasa, mientras en los soportes orales de los materiales complementarios se encuentra mayor cantidad de muestras, aunque la mayoría relativa a los marcadores fonéticos. Tal situación no se considera adapta para una correcta adquisición de la competencia pasiva de estas variedades periféricas, que necesita abarcar mejor los aspectos morfo-sintáctico y léxico-semántico.

Abstract (English):

This work is located in the field of Applied Linguistics, in particular in the area of the Methodology of Spanish as Foreign Language, and it focuses in the importance of teaching varieties of spanish language. Previous studies have focused on the treatment of varieties in Spanish as Foreign Language books, anyway not considering diatopical varieties by themselves, but together with other aspects of language variation. However, due to the increasing interest for Spanish as Foreign Language taught as a real language, with a strong connection to the rich cultural identity, it is necessary to apply a model which establishes the transmission of peripheral varieties beside the main variety, as the one proposed by Andiñ and Gil (2013). In order to find out if a similar model is put into practice, this work analyses five Spanish as Foreign Language books for adults, all published in Spain. The analysis focuses on how diatopical varieties are treated, taking into consideration linguistic markers of phonetics, morphosyntax and lexico-semantic. The purpose of this work is to verify if the manuals integrate these peripheral varieties and how this is carried out. The results of the analysis show that in the written sources there is quiet a lack of their presence, the situation is different in the case of oral resources of the accompanying materials where a higher amount of samples is, even most of them are phonetical markers. This can not be considered enough in order to achieve the acquisition of passive competence of understanding these peripheral varieties, needing to develop better morphosyntax and lexico-semantic aspects.

Resum (català):

El següent treball es situa en el camp de la Lingüística Aplicada, més concretament a l'àrea de la Metodologia de ELA, i es focalitza en la importància de l'ensenyament de les varietats de la llengua espanyola. Estudis previs ja s'han centrat en el tractament de les varietats en manuals de ELA, però no considerant a les varietats diatòpiques de manera aïllada, sinó abastant també altres aspectes de la variació lingüística. No obstant això, donat el creixent interès per l'ensenyament d'un espanyol real, amb una forta connexió amb una rica identitat cultural, s'imposa la necessitat d'aplicar un model d'ensenyament que prevegi la transmissió, al costat de la varietat principal, d'altres perifèriques com en el model proposat per Andiñon i Gil (2013). Per comprovar si aquest tipus de model es porta a la pràctica, s'analitzen cinc manuals ELA dirigits a adults, tots publicats a Espanya. Aquesta anàlisi es focalitza en el tractament que reben les variacions diatòpiques, incloent els marcadors lingüístics fonètics, morf-sintàctics i lèxic-semàntics. L'objectiu d'aquest treball és comprovar si els manuals integren aquestes varietats perifèriques i com això es duu a terme. Els resultats de l'anàlisi indiquen que la seva presència a les fonts escrites és molt escassa, mentre en els suports orals dels materials complementaris es troba major quantitat de mostres, encara que la majoria relativa als marcadors fonètics. Tal situació no es considera apta per a una correcta adquisició de la competència passiva d'aquestes varietats perifèriques, que necessita abastar millor els aspectes morf-sintàctic i lèxic-semàntic.

“No se crea que recomendando la conservación del castellano sea mi ánimo tachar de vicioso y espurio todo lo que es peculiar de los americanos. Hay locuciones castizas que en la Península pasan hoy por anticuadas y que subsisten tradicionalmente en Hispanoamérica ¿por qué proscribirlas? Si según la práctica general de los americanos es más analógica la conjugación del algún verbo, ¿por qué razón hemos de preferir la que caprichosamente haya prevalecido en Castilla? Si de raíces castellanas hemos formado vocablos nuevos, según los procederes ordinarios de derivación que el castellano reconoce [...], ¿qué motivos hay para que nos avergoncemos de usarlos? Chile y Venezuela tienen tanto derecho como Aragón y Andalucía para que se toleren sus accidentales divergencias, cuando las patrocina la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada.”

Andrés Bello, 1847 (En Moreno y Otero, 2016, p. 111)

Agradecimientos:

*A mis padres, por el apoyo,
A mis amigas y compañeras, especialmente a Irune, por su implicación y consejos,
A Agustín y Mayra por enriquecerme entre otras cosas con sus variedades,
A mi tutor por acompañarme en el proceso de este trabajo,*

Gracias a todos por el soporte y por haber creído en mí.

Índice

1. Introducción	9
1.1. Objetivos	10
1.2. Hipótesis	11
2. Marco teórico	12
2.1. El auge de la enseñanza ELE	12
2.2. La política lingüística de las instituciones	14
2.3. Norma y lengua estándar en relación con la variación	16
2.4. Hacia un modelo que contempla la variedad	20
2.5. La variación lingüística y su enseñanza	22
2.5.1. La variación lingüística en función del enfoque comunicativo	23
2.5.2. La variedad diatópica	23
2.5.3. La variedad diastrática	24
2.5.4. La variedad diafásica	24
2.6. Áreas geolectales del continente americano	25
2.7. Construcción del modelo de lengua	29
2.8. Implicación del profesor	32
3. Análisis de variedades en los manuales de ELE	36
3.1. Trabajos de investigación anteriores	36
3.2. Metodología	37
3.2.1. Fichas de variación escrita	38
3.2.1. Fichas de variación oral	40
3.3. Resultados y discusión	40
3.3.1. Tipo de textos y tipología de audios	41
3.3.2. Variedades diatópicas hispanoamericanas	43
3.3.3. Claridad en la presentación de las variedades	44
3.3.4. Autenticidad de las muestras	45
3.3.5. Marcadores lingüísticos	47
3.3.5.1. Marcadores fonéticos	48
3.3.5.2. Marcadores morfo-sintácticos	49
3.3.5.3. Marcadores léxico-semánticos	49
3.4. Conclusiones	51
3.5. Carencias fundamentales encontradas	53

Bibliografía.....	55
Bibliografía general	55
Fuentes de consulta (diccionarios y similares).....	57
Trabajos académicos (Trabajos final de máster).....	57
Manuales didácticos de ELE analizados	58
Anexo 1. Fichas de análisis de los manuales: variación en el discurso escrito	59
Anexo 2. Fichas de análisis de los manuales: variación en el discurso oral	71
Anexo 3. Muestras escritas	93

1. Introducción

La enseñanza del español como Segunda Lengua¹ o Lengua Extranjera² no cuenta con una tradición tan larga como otras lenguas, pero ha experimentado un importante crecimiento en los últimos años y se está posicionando entre las primeras en una gran cantidad de países. Tales proporciones tiene hoy en día su aprendizaje que, según el informe del 2015 “El español: una lengua viva” elaborado anualmente por el Instituto Cervantes, se estima que a nivel mundial más de 21 millones de alumnos estudian español como LE, cifra que en todo caso no refleja la totalidad de la enseñanza privada que siempre según esta fuente tendría que ser de aproximadamente un 25% superior.

Ante el español en calidad de lengua de vastísimo territorio, paradójicamente uniforme y fragmentada, resulta probablemente algo anticuado seguir aplicando un modelo eurocéntrico tradicional. De hecho se están perfilando nuevos modelos todavía no consolidados, más atentos a incluir las variedades hispanoamericanas como signo identitario de un gran número de países que exigen el derecho de ser reconocidas como normas lingüísticas válidas. La definición de las normas y su reconocimiento a nivel de modelo de lengua son sin duda asuntos de política lingüística, aun así los tiempos están cambiando y hay señales de abertura hacia una normativa policéntrica. Además se ha visto desde el punto de vista didáctico la necesidad de dotar al alumno de las competencias para saber enfrentarse a experiencias comunicativas con hablantes de diferentes proveniencias, con el fin de alcanzar habilidades que se acerquen a las competencias lingüísticas propias del nativo.

Este trabajo nace del interés por el argumento y por haber notado la tendencia natural a incorporar elementos propios de otras variedades. Más frecuentemente estos elementos son transitorios, mientras que en otras ocasiones se introducen al lenguaje habitual. La mayor conciencia impulsada por la frecuentación del Máster en Enseñanza de Español, ha sido también fuente de reflexiones. Aun así, los destinatarios principales a los quién se dirige el presente trabajo son los profesores noveles de Español Lengua Extranjera³ que se confrontan con el aspecto de las variedades y se cuestionan sobre la mejor manera de ponerlo en práctica en sus clases. De hecho se busca aquí más bien la aplicación hacia cuestiones de enseñanza y aprendizaje, o sea el proceso didáctico.

El contenido del trabajo está repartido en cuatro capítulos cuyos apartados se complementan. Se ha tratado de seguir un ordenamiento esquemático dividiendo a su vez los capítulos en pequeños apartados cuyos contenidos frecuentemente se solapan. La intención detrás de tal manera de proceder es facilitar la lectura. Entrando en mayor detalle, después de este primer capítulo introductorio en el que se explican brevemente los objetivos y las hipótesis, sigue el segundo dedicado a la fundamentación teórica necesaria para el desarrollo del presente trabajo concerniente conceptos básicos que atingen a las disciplinas lingüísticas siempre en búsqueda de una aplicación a la enseñanza ELE. El tercer capítulo recoge los resultados del análisis de los manuales de ELE, al que

¹ De ahora en adelante L2

² De ahora en adelante LE

³ De ahora en adelante ELE

1. INTRODUCCIÓN

le corresponde en los anexos finales la contabilización de los ejercicios que reflejaran alguna variedad hispanoamericana. El cuarto, finalmente, recoge unas reflexiones finales y unas propuestas sobre cómo incorporar la transmisión de otras variedades diferentes a la principal, en nuestro caso la peninsular.

1.1. Objetivos

El auge de la enseñanza ELE también se da en nuestro ámbito, el europeo, tanto en España como en un gran número de otros países. Aquí los materiales formativos utilizados son publicados principalmente por las editoriales españolas, exportando así un modelo de lengua⁴ que probablemente aún refleja poco las hablas del resto del mundo hispanohablante. Por tanto este trabajo tratará de indagar sobre la compleja realidad de las variedades diatópicas del español y cómo estas son tratadas en la enseñanza ELE. En cuanto que el instrumento guía de los profesores durante las clases son los manuales, se ha decidido tomar a estos en examen para comprobar cómo se enfrentan sus redactores a los retos que supone tal complejidad.

Probablemente resulte oportuno dejar claro desde ahora que se apoya la implementación de un método que mejor respeta las variedades, estableciendo una variedad principal (preferente), acompañada por otras de rol secundario (periféricas)⁵, propuesto por Andiñ y Gil (2013). Otros autores, como por ejemplo Moreno Fernández (2010), sugieren la posibilidad de presentar una pluralidad de variedades a los estudiantes para que estos sean libres de elegir la que prefieren adoptar, pero este sistema resulta muy dispendioso tanto para los profesores como el alumnado y además es difícil para ambas partes mantener separadas las variedades. Aprender una lengua extranjera ya es bastante complicado de por sí, así que los profesores deben facilitar lo más posible el acceso a este código nuevo sin confundir al alumno con la exposición a variedades diferentes de la lengua que no deberían de ser mezclados.

De todas formas el modelo de Andiñ *et al* se centra exclusivamente en desarrollar cierta capacidad receptiva del alumno, a quién se le exige solo saber comprender e interactuar correctamente⁶ con los hablantes del español de diferentes latitudes. No se ve necesario dominar la producción de tales variedades, sino simplemente conocer a grandes rasgos las reglas por las que se rigen sin entrar en profundidad. Por ello, el objetivo específico perseguido en este análisis de manuales es entender mejor qué peso representa en ellos la transmisión explícita de las variedades del español hispanoamericano, a través de elementos fonéticos, gramaticales y léxicos. Se verán explicados con mayor detalle estos aspectos en el apartado concerniente la metodología del análisis.

⁴ Denominado también como “centro-norte peninsular”, “norte peninsular”, “castellano central”, “septentrional” para mencionar algunas. En el presente trabajo se prefiere el uso de variedad “castellana”.

⁵ Se ilustrará en mayor detalle más adelante, especialmente en los apartados que incorporan las implicaciones didácticas.

⁶ O sea, tratando de interpretar correctamente los mensajes y evitar malos entendidos.

1.2. Hipótesis

A pesar de que las políticas de promoción lingüística se acercan a un modelo normativo que contempla la transmisión de una pluralidad de normas, se quiere comprobar en el presente trabajo cuánto esto se refleja en los manuales de ELE. Por lo que concierne el punto de vista en ellos representado, los materiales analizados son todos editados en España y destinados al mercado europeo. Por lo tanto, la variedad presente en los ámbitos más funcionales, y más en general, en la lengua modelo propuesta, corresponderá probablemente al español castellano. Pero, a nivel de contenidos, y sobre todo en relación a la transmisión de la cultura hispánica, se espera de encontrar muestras de otras variedades del español, que se recogen en datos objetivos mediante la elaboración de unas fichas de análisis que se puede consultar en los anexos.

Considerando entonces que los manuales puedan ser unos buenos indicadores para saber si se aplica en la enseñanza ELE una pluralidad de normas, se formulan las siguientes hipótesis:

- Una hipótesis A general. En los manuales ELE no se refleja un modelo normativo pluricéntrico, o sea, que se espera encontrar representada en pocas ocasiones las variedades hispanoamericanas.
- Una hipótesis B específica. La relación numérica entre las muestras de variedades distintas a la peninsular encontradas es la siguiente: *ejemplos de fonética* > *ejemplos léxico-semánticos* > *ejemplos morfo-sintácticos*.

La primera es por tanto complementada por la segunda que enseñará en qué ámbitos se focaliza mayormente la enseñanza de otras variedades del español, estableciéndose en esta última una relación que se espera encontrar. Interesante será también ver cómo se establecen tales proporciones entre los distintos aspectos, no reduciéndose el análisis a datos puramente numéricos.

2. Marco teórico

Como ya señalado anteriormente, en el presente trabajo no se persigue abarcar el asunto de las variedades desde un aspecto estrictamente descriptivo, sino más bien aplicado a la práctica de la enseñanza ELE. Al tratarse del trabajo final del Máster en Enseñanza del Español se considera más apropiado desarrollar una temática aplicada a la práctica profesional con la que se pretende dar continuidad después de dicha fase formativa.

La enseñanza ELE una lengua auténtica, representada por una rica cultura, motiva el aprendizaje para poder conseguir comunicarse con todos sus hablantes y desarrollar así cierta autonomía. Sin lugar a duda es inevitable en la enseñanza ELE una cierta simplificación de la lengua, lo que lleva a un fenómeno que se aproxima al estándar, especialmente en los niveles iniciales. Aun así, sobre todo a un nivel intermedio y más todavía en el avanzado, no se debería renunciar a la riqueza de la lengua a través de la exclusión de las variedades iberoamericanas. En este capítulo se desarrolla el concepto del modelo de lengua, tratando de ver su implicación a diferentes niveles, y también se acerca el lector al fenómeno de la variación lingüística centrándose después el discurso en la aplicación de las variantes diatópicas a la enseñanza ELE.

2.1. El auge de la enseñanza ELE

Se tratará aquí de dar un cuadro internacional sobre la situación del español, en función de su implicación como primera lengua⁷ y más detalladamente como L2 o LE, y finalmente la aplicación de la enseñanza ELE en diversos puntos de especial relevancia en todo el mundo. Se trata de dar una visión global y siempre en función del contexto concreto de la variación, especialmente la geoelectal.

Respecto a una descripción cuantitativa del español en función de sus hablantes (tanto sobre nativos como estudiantes de lengua), se ha decidido presentar aquí solo una pequeña selección de datos que se considera de interés. Gran parte de autores y expertos están de acuerdo en que el español está actualmente viviendo un periodo de bonanza. Disfruta de muy “buena salud” como L1 y además está experimentando un notable desarrollo como L2 o LE. Cambios en todo el mundo hispanohablante han afectado directa e indirectamente el creciente interés por el aprendizaje del español. Tal situación es representada de forma particularmente clara por Andión (2008):

La enseñanza del EL2/LE vive momentos eufóricos. Entusiasmados por la aparente facilidad de la lengua, por su musicalidad, por el interés que despierta la cultura..., muchos acuden a las aulas de español. Consecuentemente, los profesores de EL2/LE se profesionalizan. Ya no basta con ser (cuasi) nativo de español; hay que estar bien preparado y los conocimientos

⁷ De ahora en adelante L1

sobre las variedades de la lengua son parte de ello ya que aportan al profesor una idea clara de quién es dialectalmente y qué modelo va a enseñar a sus alumnos. (p. 167)

La autora menciona aquí como tal auge del español se repercute en la enseñanza ELE, y en especial la necesidad del profesor ELE de una preparación adecuada por lo que respectan las variedades del de la lengua. Varias son las razones que han contribuido a esta situación del español, se verá a continuación algunos de los factores que han llevado a tal crecimiento y cómo se manifiesta el interés por el aprendizaje ELE a diferentes latitudes.

En relación a ello, se ha retenido oportuno presentar algunos datos provenientes del *Atlas de la lengua española en el mundo* de Moreno y Otero (2016). Parafraseando a Moreno *et al* (2016, p. 106), desde la perspectiva del español como lengua materna, se puede empezar mencionando que en varios países ha habido un notable incremento del peso demográfico y económico de la población de habla hispana, debido a profundos cambios sociales y políticos. Especialmente los hispanos de los Estados Unidos están contribuyendo a la proyección internacional de una imagen identitaria fuerte y una cultura que despierta grandes simpatías. Cómo es lógico que suceda, la afirmación de los colectivos de habla española está repercutiendo en la motivación del aprendizaje del idioma en todo el mundo. De allí que la creciente presencia del español en el ámbito educativo de países no hispanohablantes y el denominado “turismo idiomático”, tanto en España como Hispanoamérica, sean fenómenos en aumento.

Entrando en mayor detalle acerca de los países no hispanohablantes, merece mención que en el ámbito europeo a todos los niveles de estudio se ha consolidado el aprendizaje de dos lenguas extranjeras, y en una gran cantidad de países sigue creciendo el aprecio por el español. De hecho, después del inglés, el francés, el español y el alemán compiten por segundo puesto como lengua extranjera más aprendida, con una dinámica de crecimiento del español y del retraimiento en el caso del francés (p. 106). Otro dato de interés es que en Francia el español es la segunda lengua más elegida.

Del continente americano merece especial mención que en los Estados Unidos, el auge actual de los estudios hispánicos es debido a que la población de origen hispano está logrando integrarse siempre mejor en la sociedad, reivindicando así autoafirmación. Tal posicionamiento comporta una demanda consistente de este colectivo en el aprendizaje del español, que influye directamente sobre el interés en la población no hispana. Otra realidad emergente es la de Brasil, que en los últimos años se ha convertido en otro de los mercados más importantes para el español como LE. El creciente contacto con los vecinos hispanohablantes y España, han consolidado al español como lengua franca necesaria en las relaciones sociales, políticas y económicas. Esta transformación ha influido decisivamente en el interés por el conocimiento y estudio del español, tanto así que en 2005 se ha aprobado la “Ley del español”, que ha extendido la oferta a las escuelas secundarias públicas.

Por lo que concierne a África, Marruecos sigue teniendo una importante influencia española, avalada también por la presencia de numerosos centros del Instituto Cervantes⁸. Aquí, después del periodo colonial, la lengua ha sido reavivada por las telecomunicaciones y los intercambios que implican las

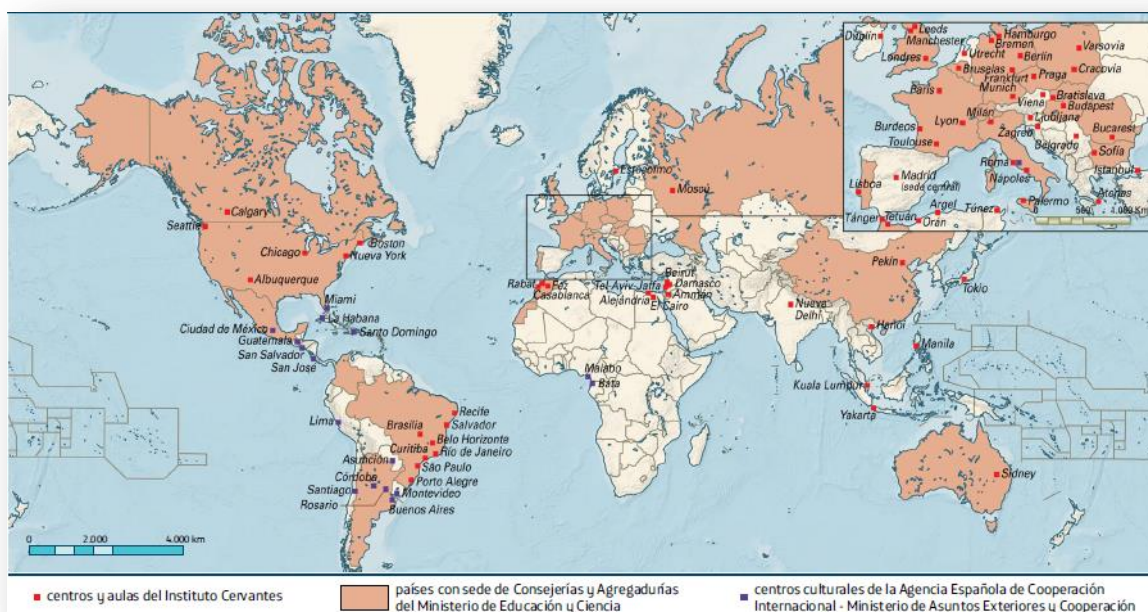
⁸ Ver el mapa de página 15

2. MARCO TEÓRICO

migraciones, el comercio y el turismo. En países del África subsahariana, como Senegal o Costa de Marfil, las expectativas relacionadas con la posibilidad de emigrar a España son una probable explicación por las relativamente elevadas cifras de estudiantes de ELE (p. 107). Además, la afluencia de turistas de habla hispana y los intercambios empresariales con España, han despertado el interés por el español en todo el continente. En último, respecto a la herencia del español en la región de Asia-Pacífico, esta queda relegada a la toponimia y antroponimia de algunas zonas y en las hablas criollas. No obstante, los filipinos ven al español como una parte de su identidad y como un instrumento de contacto que los une a la población hispana en los Estados Unidos (2016, p. 107). El Japón es otro país que manifiesta un creciente interés por aprender español, pero es China quién se prospecta como el sector de mercado más prometedor de la región asiática, en especial por las crecientes relaciones económicas con Iberoamérica.

2.2. La política lingüística de las instituciones

En materia de transmisión de la lengua se cuestiona una aplicación coherente con los varios agentes implicados en el respeto de su complejidad y autenticidad. Las instituciones creadas para preservarla juegan un rol fundamental en las políticas lingüísticas implementadas, influenciando así sus decisiones directa e indirectamente el aprendizaje de los alumnos de lengua. Se propondrán a continuación las principales instituciones en función de la enseñanza. Desde el aspecto de la extensión geográfica de la lengua, la acción educativa al exterior, desarrollada directamente por el gobierno, ha nacido con el fin de asegurar los estudios primarios y secundarios a los hijos de emigrantes y evitar así un distanciamiento lingüístico y cultural de España. Hoy en día el programa educativo cubre ulteriores necesidades: se ofrece formación complementaria y apoyo al sistema educativo local, y se promueven programas para el fomento del estudio de la lengua. Merece mención que tales acciones son un importante instrumento para la difusión internacional de la lengua española y la cultura hispánica como justamente recuerdan Moreno y Otero (2016, p. 101).



II. 1: Acción cultural y educativa de España en el exterior

Fuente: Moreno y Otero (2016, p. 101)

A nivel histórico en cambio, el primer paso importante en el desarrollo de la conciencia sobre la necesidad de cuidar a la lengua se ha concretado con la Gramática sobre la Lengua Castellana de Antonio Nebrija (1492), o sea en el mismo año de la conquista de América, antes del colonialismo, y por ende, de la expansión de la lengua. Fue la primera gramática de una lengua románica. Moreno *et al*, en el *Atlas de la lengua española en el mundo* (2016, p. 109-111) citan una parte del prólogo que expresa ya entonces interés por el fenómeno de la variación geolectal (en este caso relativa a la península):

Esta [la lengua castellana] hasta nuestra edad anduvo suelta y fuera de regla: y a esta causa ha recibido en pocos siglos muchas mudanzas, porque si la queremos cotejar con la de hoy ha quinientos años, hallaremos tanta diferencia y diversidad cuanta puede ser mayor entre dos lenguas. (Nebrija, 1492)

Se saltarán ahora muchos pasos intermedios, sin embargo lo que se persigue en el presente trabajo es mencionar solo los momentos que más influyeron el proceso de normalización de la lengua y a su vez afectan a la didáctica del español actual. Así que, otro paso importante fue la creación en 1713 de la Real Academia Española, que tiene como misión principal «velar porque los cambios que experimente la Lengua Española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico» (Art.1, Estatutos; citado en Moreno *et al* 2016, p. 110). Se proponen aquí las palabras del primer artículo por el hecho de que se percibe un cierto temor por la unidad de la lengua, aunque también se menciona la consideración de los hablantes por parte de la institución.

A España le ha costado mucho esfuerzo desprenderse de su poder y conceder autoridad normativa a las demás variedades. Fundamental fue sin duda la fundación de las restantes Academias de la Lengua con funciones análogas a las de la RAE. En 1951 estas se unieron en la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), con el fin de «trabajar asiduamente en la defensa, unidad e integridad del idioma común, y velar porque su natural crecimiento sea conforme a la tradición y naturaleza íntima del español». La ASALE sostiene promover una relación «en pie de igualdad y como ejercicio de una responsabilidad común⁹» entre Academias, para la elaboración de un diccionario, una gramática y ortografía comunes. También ha sido creado un corpus de lengua hablada y escrita que recoge la lengua común que sirve de base para la toma de decisiones académicas, cuales por ejemplo lo que incluir en diccionarios que deberían de representar la totalidad de la comunidad hispanohablante, entre los cuales los más significativos el *Diccionario Panhispánico de Dudas* y el *Diccionario de Americanismos*.

Recuerda Soler Montes (2014, p. 1241) que también se intenta crear una forma de evaluación con principios panhispánicos¹⁰, el *Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera* (SICELE), creado en el 2013 por la Asamblea de Rectores de las universidades de Latinoamérica y España y el Instituto Cervantes. Este es un modelo de certificación universal del español, válido para toda la comunidad hispanohablante.

⁹ Parece oportuno añadir cierta duda acerca de la efectiva aplicación de tales principios.

¹⁰ El concepto de *panhispánico* será explicado en mayor detalle en el apartado 2.4.

2.3. Norma y estándar en relación con la variación

Alejándonos del enfoque descriptivo anterior, y adentrándonos ahora en la teoría que avala la línea investigativa del presente trabajo, se proponen aquí seguidos los conceptos de lengua estándar y norma. Se avisa que, tanto aquí como en otros puntos del trabajo, entre los autores consultados hay una discreta divergencia de opiniones y los términos empleados toman a veces significados contradictorios. Sin embargo, se ha tratado mantener cierta coherencia interna y aclarar todo lo que se haya considerado necesario.

Es implícito ya a partir del uso a veces indiscriminado (y a veces discriminado) de los términos *español* y *castellano*¹¹, el origen de la variante que se ha conservado por siglos como símbolo del buen uso de la lengua. Por siglos la modalidad americana¹² no ha disfrutado del mismo privilegio, en Garatea citado por Torres Torres (2013, p. 208), «no fue apreciada en relación de igualdad con la peninsular [...]. Buena cantidad de testimonios afirma que el español hablado fuera de España es menos puro y elegante» (2006, pp. 144-145). Es cierto que tal declaración no representa de por sí una novedad, igualmente confirma de manera patente una posición mayoritaria que no permitía réplicas, que sigue en la actualidad como prejuicio en la población hispanohablante de todos los niveles y latitudes.

Estrictamente a propósito del concepto de *norma*, hay comentarios de varios autores que ofrecen interesantes oportunidades de reflexión acerca de la ambigüedad de su significado, que explica en parte las discrepancias que nos ocupan en cuanto a modelo de lengua. Abad, citado por Blanco (2000, p. 209), toma en consideración dos acepciones del término¹³:

- La primera acepción como correspondiente al adjetivo *normativo*, descrito como:
Un sentido prescriptivo y más tradicional del vocablo [...] que es el que genéricamente definen los diccionarios, para los cuales la norma es una "regla a la que se deben ajustar las operaciones" las actuaciones distintas humanas» (Abad, 1992, p. 77).
- La segunda, relativa al adjetivo *normal*, viene definida como:
Aquello que en los usos de lengua resulta acostumbrado o consuetudinario, habitual y corriente, y por eso común o general, si bien se trata de algo no común por su vigencia siempre total, sino que puede tenerla y de hecho la tiene en parte sólo de la comunidad; norma quiere decir entonces lo vigente parcialmente, lo que es costumbre idiomática de una comunidad más o menos extensa» (Abad, 1992, p. 77).

Vemos así que por un lado la *norma* designa una regla que se debe seguir para una puesta en práctica determinada y por el otro tiene a que ver con lo "normal", o sea con lo que es más común encontrar y que vendría a ser una realización habitual, aunque eventualmente relegada a una parte de población. En línea con tal interpretación textual, Torres Torres (2013, p. 210) retoma las palabras

¹¹ Se volverá sobre la denominación de la lengua en el apartado 2.6., donde se verán mejor las implicaciones que conlleva la elección de un término o el otro en según qué países, según qué razones.

En el presente trabajo se preferirá el uso del término *español*.

¹² Contrapuesta a la variante española. A menudo, por una necesidad de simplificación, las variantes americanas se ven representadas por una sola que incluiría los elementos comunes a todas.

¹³ El primero que se refiriera a tal dualidad es Coseriu.

de López García que define la relación entre ambas acepciones, denominándolas relativamente como *normativa oficial* (lo normativo) y *norma social* (lo normal):

La *norma social* selecciona los rasgos compartidos por el mayor número de hablantes, en tanto que la *normativa oficial*¹⁴ es un subconjunto de la norma anterior, algo así como «una norma social filtrada por el prototipo culto de la sociedad». (2010, p. 74)

Es necesario puntualizar que en la lengua, como elemento vivo en constante transformación, de forma natural la *norma social* es la principal promotora de cambios, que no son aceptados de buenas a primeras, que en todo caso son solo parcialmente introducidos a la *normativa oficial* por las instituciones encargadas de la tutela de la lengua. Esto ayuda a entender mejor los requisitos necesarios para que elementos de la *norma social* entren a hacer parte de la *normativa oficial*. Muy significativas al respecto son también las palabras de Blanco: «dentro de la variedad total, sólo el uso de los hablantes cultos dota de legitimidad a una norma, que es, así, "norma culta"» (2000, p. 210). Tales nexos creados por el concepto de "norma culta", resultan especialmente interesantes en cuanto a introducir de una manera peculiar la naturaleza culta de la norma.

La reticencia al cambio por parte de las instituciones es un parámetro de actuación guiado por un irrenunciable rigor profesional. Por el otro lado, los usuarios de la lengua necesitan percibir cierto orden y estabilidad conferido por un modelo definido y no demasiado susceptible a cambios, razón por la cual determinados fenómenos de transformación lingüística tienen que pasar a consolidarse antes de ser incorporados a la norma. No obstante, el diálogo entre hablantes y modelo institucionalizado es afortunadamente siempre más fluido, cuyas costumbres se tienen siempre más en cuenta en las decisiones tomadas en ámbito normativo. Así algunas expresiones populares dejan de ser consideradas como incorrectas digamos casi que por un valor democrático.

El esquema siguiente representa de manera gráfica las pautas para acercarse al objetivo de una lengua estándar, que se vuelve a enlazar con lo general.



II. 2: Estrategia de aproximación a un modelo de lengua estándar

Fuente: Moreno Fernández (2010, p. 41)

¹⁴ Cursivas internas a la cita añadidas en el presente trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

Los conceptos de *norma* y *estándar* tienen mucho en común. Ambos son importantes puntos de referencia para la didáctica necesarios tanto para los profesores en la enseñanza como para los alumnos en el aprendizaje. Veamos cómo las autoridades describen al *español estándar*:

- El *Diccionario de la Lengua Española* (RAE 2001-2014) lo define como la variedad que sirve de referencia y que representa lo correcto y lo culto;
- El *Diccionario Panhispánico de Dudas* (RAE y ASALE 2005) se expresa algo diversamente, definiéndolo como la variedad utilizada por las personas instruidas y promovido por la educación.

Vemos así que también el estándar se sitúa necesariamente como lenguaje culto. Según Grande (2000) la lengua estándar «reúne los usos correctos, el ideal lingüístico de una sociedad, lo cual lo dota de una función ejemplificadora» (p. 395). El autor la considera como «una más entre las variedades que constituyen la lengua histórica», sin poder llegar a identificarse con ella, aunque igualmente cumple una importante función cohesionadora ya que «se superpone a las otras variedades y ayuda a integrarlas en una misma lengua histórica». Este nexo con las variedades diatópicas representa un problema notable en cuanto «existe una considerable tendencia a identificar el estándar con el dialecto que le sirve de base» (p. 395), la variedad castellana, desprestigiando así a las demás. Sin embargo, como afirma Rosenblat, citado por Grande, «el estándar no pertenece a ningún lugar concreto, es una abstracción y un ideal de lengua hacia el que de un modo u otro tienden todos los hablantes» (1977, p. 234).

Dicho así parecería que el estándar sea uno solo, por lo tanto que haya un modelo único para la enseñanza. Pero esto es discutible ya que, si se consideran áreas geolectales diferentes, no se transmiten en el ámbito educativo exactamente los mismos rasgos lingüísticos y la misma norma. De ahí que por esto y, por la dificultad de definir y establecer sus características, muchos lingüistas se nieguen la existencia del español estándar como entidad única (Moreno Fernández 2010; Moreno Cabrera 2000). Moreno Fernández (2010, p. 40) avisa de que, si uno quiere una lengua auténtica esta no es ajena a las marcas dadas por razones históricas (arcaísmos), geográficas (dialectismos, localismos), sociales (jergas), o profesionales (tecnicismos). Por ende, la solución que el mismo sugiere aplicar es acercarse a una lengua estándar:

Aceptando esta insoslayable realidad, el único camino para aproximarnos a un estándar del español consiste en adoptar una estrategia que prime, en primer lugar, lo *correcto* sobre lo *incorrecto*; que allí donde no llega la normativa, prime lo *culto* sobre lo *inculto*; y que, allá donde lo culto ofrezca soluciones diferentes, prime lo *general* sobre lo *particular*. (p. 40)

Respecto a la corrección, resulta útil ir a ver la investigación de Bueno (2004, p. 11) sobre la percepción de la lengua, más o menos estándar, entre españoles con estudios universitarios. Se retiene esclarecedor proponer sus conclusiones:

- Lo que se considera español estándar está íntimamente relacionado con el grado de formalidad.
- Se tiende también a relacionar español estándar con corrección gramatical, aunque a menudo hay desconcierto sobre lo que es gramaticalmente correcto y lo que no lo es.

- Existen grandes prejuicios hacia las diferentes variedades de español y se pone en duda su grado de corrección.

Un estudio de Andión (2008) trata temáticas similares, queriendo acercarse a la realidad del docente de ELE, en lo específico a: «sus percepciones, conocimientos, prejuicios y actitudes hacia las variedades del español» (pp. 169-170). Para definir mejor el español estándar pueden servir los diferentes binomios que propone Moreno Fernández (2010, p. 37-40) dónde el matiz es dado por según qué contexto, esto ayuda también a esclarecer algunas dudas acerca de la percepción de estándar en los diferentes autores.

- *LENGUA ESTÁNDAR / LENGUA ESCRITA*. La lengua estándar se fundamenta en su forma escrita, sin embargo esto no significa que no se pueda manifestar en la oralidad.
- *LENGUA ESTÁNDAR / LENGUA CORRECTA*. Ya casi por definición la lengua estándar no debería ser incorrecta, aun así el criterio de corrección no siempre presenta un carácter universal, sobre todo en la lengua oral suele aplicarse de una forma menos estricta .
- *LENGUA ESTÁNDAR / LENGUA CULTA*. Es más probable encontrar la lengua estándar entre las personas más cultas de una sociedad con una cierta posición de prestigio, ya que son mejor instruidas y tienen más acceso a la lengua escrita.
- *LENGUA ESTÁNDAR / DIALECTO DE PRESTIGIO*. En la enseñanza ELE se suele utilizar mucho esta etiqueta haciéndola corresponder al español castellano, aunque sin ser adecuado. Esto se aplica sobre todo en la fonética y una gramática basadas en la modelo castellano.
- *LENGUA ESTÁNDAR / LENGUA GENERAL*. Se refiere a lo que tiene en común las diferentes modalidades del español. Aun así, la lengua estándar es artificial, mientras que la lengua general viene determinada por el uso.
- *LENGUA ESTÁNDAR / LENGUA INTERNACIONAL*. Aunque complementarias por su origen y finalidad, la lengua internacional es una simplificación artificial en búsqueda de aceptación entre todos los hispanohablantes como en el caso de los medios de comunicación de gran alcance como la CNN.

Pero nos parece oportuno hacer un pequeño inciso respecto a un ámbito de la lengua estándar que no ha sido mencionado por Moreno Fernández. Soler Montes (2014) nos hace notar que en Internet el lenguaje no es siempre culto, llegando a veces a ser muy coloquial, sobre todo en *chats*, *blogs* o foros, que de todas maneras se prestan a la utilización de una forma de comunicación más cercana a la oralidad a pesar de ser escrita. El autor se refiere a ello como un español que dista mucho de ser universal para todos los hispanohablantes lo que resulta algo contraproducente ya que, especialmente aquí, el éxito páginas web depende del empleo de una lengua reconocida por las comunidades de diferentes áreas geolectales, y por lo tanto para tener opciones de expandirse. A esto se quisiera añadir que el lenguaje con el que un nativo se expresa tiene mucho a que ver con su

nivel de educación, relacionado generalmente con la posición social¹⁵. En cambio, los hispanos los Estados Unidos, también muy activos en la red, no siempre tienen un buen dominio de la lengua escrita o estándar ya que su lengua de educación es el inglés.

2.4. Hacia un modelo que contempla la variedad

Sostiene Soler Montes, que el término *panhispánico* es un adjetivo que asociamos siempre más al ámbito de la lingüística en español: lexicógrafos, profesores, investigadores, editores, periodistas y políticos lo «emplean constantemente para referirse a todo aquello que pertenece y que comparten todos los pueblos que hablan español, empezando lógicamente por la lengua en sí misma» (2014, p. 1241). Se trata sin duda alguna de un sentimiento de unidad que retoma también Matus Olivier, desde el 1995 director de la Academia Chilena de la Lengua:

Las Academias de la lengua española [...] trabajan denodadamente en proyectos que tratan de afianzar la unidad, en perspectiva *panhispánica*, reconocida como un bien inestimable. No obstante, se admite, los anhelos de unidad no deben ser confundidos con propósitos de uniformidad. (2001)

La dificultad de poner en práctica este modelo es dada por el hecho de que las ambiciones de unión no deben perjudicar a la diversidad. El gran desafío reside en seleccionar los elementos comunes a todas las normas reuniéndolas en una sola, ya que resultan problemáticos los huecos originados por la falta de soluciones universalmente válidas y el carácter artificial de tal norma unificada. Además, Torres Torres nos confirma que, no obstante se aplique una política panhispanista, la norma de las Academias «no rompe ostentosamente con la tradición» (2013, p. 210). Enlazándonos con el concepto de lengua estándar, si esta es representada por una de sus variedades, la castellana, no será aceptada por todos los usuarios de la lengua en cuanto no se reconocen en ella. La alternativa por lo tanto es un sistema policéntrico. En palabras de Rivarola (2006, p. 107), citado por Torres Torres (2013, p. 212):

Una codificación que ignore las alternativas de lengua estándar que se manifiestan en el espacio de su vigencia corre el severo riesgo de no ser aceptada y fracasar en su pretensión de ser instrumento de unidad y consolidación idiomática. En cambio, el pluricentrismo normativo puede ser un factor de integración y favorecer en los hablantes el interés por otros modelos de lengua, así como estimular en ellos una cierta competencia plurilectal.

El autor se refiere probablemente a los hablantes nativos, aunque tal principio es perfectamente aplicable a los aprendices de L2 o LE. Garatea (2006, p. 146) propone un ejemplo que muestra las consecuencias de una norma monocéntrica por encima de las demás variedades geolectales «ejemplo singular de ese monocentrismo es que sólo a mediados de 1950, la Real Academia dejó de considerar el *seseo* como vicio de dicción». El autor es muy contundente también cuando afirma que debe rechazarse un modelo de lengua válido para toda la comunidad hispanohablante, que llega a tachar hasta de “falso” por la percepción de sus hablantes respecto a la lengua que utilizan.

¹⁵ En Hispanoamérica la sociedad se reparte entre “clases sociales” en proporciones diferentes, en general la clase media es relativamente pequeña mientras que la mayoría de la población es de clase baja.

Que existe un ideal de lengua es cierto, que en él pueden reconocerse formas comunes también lo es; pero igualmente cierto es que ese ideal no es el mismo para todos y que, con más frecuencia de lo que se admite, muchos rasgos nacionales o regionales son considerados «ejemplares» por sus hablantes, aún [sic] cuando tienen un limitado espacio de vigencia. (2006, p. 148).

Company (2016) en cambio nos habla de un *español panhispánico* o *español general* (utilizando los términos como sinónimos) compartido entre todos los hispanohablante que no niega la diversidad dialectal. El objetivo que nos propone para aplicar unas políticas panhispánicas es «reconocer, conciliar y respetar esta paradoja» (p. 2). Por un lado nos propone lo que ha sido logrado, se proponen aquí resumidos los avances que sostiene que se han hecho.

- La toma de conciencia colectiva acerca de un mundo hispanohablante policéntrico y multinormativo.
- La toma de conciencia colectiva de que poder, identidad y seguridad de la lengua son indisolubles, gestionadas por instituciones que promueven la cultura de América y de España.
- Unos avances concretos. A propósito de estos últimos, nunca antes se habían hecho tantos esfuerzos por «crear herramientas de calidad cuyo objetivo es el análisis y adecuada descripción de la lengua española». Tales herramientas le han dado al español una visibilidad sin precedentes en «su multinormatividad, policentrismo y complejidad multiangular» (p. 6). Y esta visibilidad se ha concretado a través de gramáticas, ortografías, diccionarios y corpus electrónicos. Estas herramientas son consideradas como “nuevas”, porque por un lado por primera vez en la lengua española se reconocen explícitamente las diferentes identidades y usos lingüísticos; y, por el otro, se limitan las valoraciones y los juicios hacia los usos de la lengua en otras variedades, aunque admite que falta mucho por hacer en este último punto.

Después el autor individua los que considera como principales retos, entre ellos el más grande es representado por la paradoja arriba descrita. Siguen los retos para los cuales se propone una solución.

- Lograr una mayor sensibilización dialectal, fundamentalmente de los hablantes de España hacia las muchas identidades americanas, y de los muchos americanos hacia los muchos otros americanos. *Solución*. Crear herramientas que se alejan de posiciones centristas por lo que respecta ortografía y gramática y que logren mayor matización. Además el medio digital permite remisiones que hacen más fáciles de aplicar relaciones equiparadas.
- Lograr descripciones dialectales verdaderamente multinormativas, o sea neutras, sin valoraciones de correcto o incorrecto, arcaico o moderno. *Solución*. Financiar conjuntamente estas nuevas herramientas, comprometiéndose con inversiones mayores.

- Dos retos complementarios: no considerar el español americano como un bloque único¹⁶ y hacer manifiesto los usos exclusivos de España, los llamados españolismos. *Solución.* En cada uso o acepción, hacer aparecer todos los países en los cuales es en uso en orden alfabético (inclusa España) y no poner marca alguna cuando el empleo es universal.

Company concluye diciendo que la integridad del español y su simultánea multinormatividad parecen hechos contradictorios pero no lo son. Esta es una visión optimista acerca de la posibilidad de lograr un modelo que tenga en cuenta la diversidad del español.

2.5. La variación lingüística y su enseñanza

Los factores de la variación de los niveles diatópicos, diastráticos y diafásicos combinados entre sí crean la realidad compleja de la lengua que concurre a su unicidad en el uso individual y situacional, que conforman por lo tanto una lengua auténtica. En general está claro que, quién aprende español, para tener competencias comunicativas próximas a las de un nativo (o sea alcanzar el dominio de un nivel muy alto), debería ser competente en un amplio abanico de geolectos, niveles y estilos de lengua, cuantos más, mejor. Este tiene que saber desenvolverse en una mayor cantidad posible de situaciones, por lo tanto en la enseñanza se cuestiona como apoyarlo adecuadamente en su proceso de adquisición. Para la consecución de tales objetivos tanto el alumno como el profesor tienen que ser conscientes, cada uno en función de su rol, de la complejidad de las posibilidades combinatorias de los factores de variación presentes en la comunicación. Así en palabras de Moreno Fernández (2010):

El aprendizaje de una lengua natural siempre se produce a través de una de sus variedades. Esto explica que la variación lingüística ocupe un lugar relevante en el proceso de aprendizaje y que su estudio haya de ponerse en relación inexcusable con la enseñanza de la lengua. (p. 9)

Después de una introducción relativa a la relación entre la variación lingüística y la consolidación del enfoque comunicativo, se entrará en mayor detalle en las tres dimensiones básicas de la variación lingüística ya distinguidas por Coseriu¹⁷ (1981): la variación diatópica (también dialectos¹⁸ o geolectos), la variación diastrática (sociolectos o niveles lingüísticos) y la variación diafásica (variación contextual o estilos de lengua). Referido a la enseñanza, nos parece útil proponer la observación que hace Richard (2014), según quién, para la elaboración del modelo lingüístico que se utilizará en clase de ELE, se deben tener en cuenta las tres categorías. Por la indisolubilidad de los elementos de la variación lingüística y su interrelación se retiene necesario no considerar a la variación diatópica, foco principal del presente trabajo, de forma aislada.

¹⁶ Según el autor es incorrecto, impreciso e irrespetuoso no tener en cuenta de las diferentes variedades del español en el continente americano, definiéndolo de manera simplista como “Español de América”.

¹⁷ Citado por varios autores, como Grande 2000, Zarraquino 2000, Moreno Fernández 2010, para mencionar algunos entre los consultados.

¹⁸ El término dialecto puede tener diferentes connotaciones, puede ser sinónimo de geolecto o también de los vulgarismos con un valor despreciativo. En este trabajo solo aparece en su primera acepción.

2.5.1. La variación lingüística en función del enfoque comunicativo

El cambio de enfoque que se ha producido en la enseñanza de las lenguas en los últimos decenios, hace valorizar la lengua oral coloquial, respecto a la lengua escrita de nivel culto con fuerte énfasis en la gramática. Se ha entendido que, por ser la propia de la conversación espontánea en el ámbito social, para que el alumno logre alcanzar la máxima competencia comunicativa hay que conferirle un rol de relevancia. Vila Pujol (1994) puntualiza que esta ruptura con la tradición ha implicado una mayor atención hacia la variación de la lengua ya que es más manifiesta en la oralidad. La autora observa que la lengua oral, con su propio sistema de reglas y características, que en parte difieren de la escrita, había recibido anteriormente escasa atención en la lingüística.

De todas formas, el hecho de que el registro oral no sea todavía bien definido por la lingüística comporta «graves dificultades en la enseñanza, la mayor de todas ellas es que en los métodos se continúan presentando muestras de lengua irreales, no auténticas, elaboradas» (Montolío, 1989 y 1991; según Vila Pujol 1994, p. 214). Esto ocurre por la incoherencia dada por una fuerte voluntad de aplicar una enseñanza enfocada en la oralidad, sin conseguir desvincularse del tradicional método de transmisión propio de la lengua escrita. La lengua transmitida es por lo tanto una “lengua de laboratorio”, no coincidente con la que el aprendiz necesitaría para enfrentarse a situaciones reales de comunicación (p. 214).

No obstante, el enfoque hacia la oralidad no debe denigrar la lengua escrita que, sin embargo, es un óptimo complemento además muy presente en la vida cotidiana. Esta facilita el acceso a un nivel más culto de la lengua y, al ser transmitida como lengua extranjera, favorece el desarrollo de capacidades de estructuración del texto, de su correcta interpretación y de interiorización de la norma. Aplicado a la enseñanza de lenguas extranjera, se recuerda que el objetivo actual de la didáctica es desarrollar en paralelo tanto las destrezas hablar-entender como el escribir-leer, con tal de dotar al alumno de la máxima competencia comunicativa (Moirand, 1975; según Vila Pujol 1994, p. 213).

2.5.2. La variedad diatópica

Richard define a las variedades *diatópicas* como las «relacionadas con el espacio geográfico donde viven los hablantes» (p. 134). Parafraseando ahora a Vila Pujol, la autora sostiene que la dialectología reconoce tanto en la península profundas diferencias entre el español septentrional¹⁹ y el meridional, como también entre el español peninsular y el español americano (p. 208). Visto desde la perspectiva de los hispanohablantes sigue afirmando Vila Pujol que, no obstante tengan una lengua en común, España e Hispanoamérica no comparten la misma norma. De hecho se suele dividir el español en estas dos grandes zonas que, sin embargo, no son uniformes, y siguen esquemas sustancialmente distintos. Por un lado todos los españoles, también los que sobre todo en la oralidad usan una modalidad diferente, aceptan la variedad castellana como modelo normativo. En cambio los hispanoamericanos, a pesar de tener un gran número de subvariedades, reconocen como norma propia una modalidad común con rasgos bien diferenciados de la peninsular por más que algunas subvariedades tengan un alto grado de parentesco con la variante meridional.

¹⁹ Se remite a la nota 4. “modelo de lengua”.

2. MARCO TEÓRICO

Está claro que los dos geolectos principales identificados son conceptos abstractos, sin embargo Vila Pujol sugiere que por la necesidad de conferir cierto carácter universal a la lengua meta, se debería elegir entre una de ellas para la enseñanza (p. 209). La autora sostiene que el profesor debería tratar de emplear la variedad diatópica seleccionada prescindiendo lo más posible de los rasgos no incluidos en su norma, lo cual minimizaría a su vez el esfuerzo necesario en el aprendizaje por el principio de máxima rentabilidad. La autora recuerda además que, en el caso de que la variedad enseñada sea diferente a la subvariedad ambiental, sería importante establecer constantemente comparaciones entre ellas, especialmente en los niveles más bajos. Aun así no se considera a este modelo como el más válido ya que parece que haga desaparecer las variedades diatópicas, como mucho se sugeriría de aplicarlo al principio del proceso de aprendizaje como simplificación para facilitar el acceso a la lengua extranjera. Por lo que concierne a la puesta en práctica de esta tipología de variación en la enseñanza, se verá la opinión de otros autores más adelante, en los puntos 2.7 y 2.8.

2.5.3. La variedad diastrática

Las variedades *diastráticas* en cambio, son determinadas básicamente por el estrato social del hablante. Siempre desde el punto de vista de la investigación, Vila Pujol afirma que la lingüística se ocupa todavía relativamente poco de los sociolectos. Además hay que tener en cuenta la dificultad de aislarlos en cuanto los cambios se producen de forma gradual y sus límites son escurridizos. Mientras está claro que los nativos aprenden los niveles más populares del entorno, por lo tanto en la educación se focaliza en el nivel culto²⁰, en cambio en la enseñanza de lenguas extranjeras el objetivo sería que el alumno domine sociolectos distintos, aunque con más énfasis en el nivel medio (o medio-alto), siempre en función de los objetivos de aprendizaje. La autora sugiere trabajar hasta la subsistencia el sociolecto más difundido y sucesivamente introducir progresivamente niveles más cultos, aunque también es útil favorecer el acceso a niveles más populares.

Vila Pujol sugiere considerar además el profundo cambio del panorama sociolectal que se ha dado en el español peninsular en los últimos decenios, a tenerse en cuenta sobre todo si se elige a esta variedad diatópica como modelo de lengua en el aula. Por un lado en la población se ha uniformado y ha subido el nivel de educación (especialmente entre los más jóvenes), por el otro la omnipresencia de los medios de comunicación ha provocado una renivelación lingüística²¹ general. Por lo tanto, respecto de la enseñanza ELE, Vila Pujol (entre otros) considera que el sociolecto principal a transmitir es el propio de la población joven y urbana, de nivel de educación medio.

2.5.4. La variedad diafásica

En último, por lo que concierne a las variedades *diafásicas*, estas tienen que ver con el contexto de la situación comunicativa y se relacionan con la competencia pragmática, sumamente importante en el aprendizaje de lenguas. Son las más difíciles de acotar por los múltiples aspectos que las determinan, cuales: el emisor, el destinatario, la situación circunstancial, el tema tratado y las intenciones comunicativas, además de ser todos relacionados entre sí. Todos estos aspectos son perfectamente

²⁰ En la enseñanza en contexto de inmersión se suele dar más importancia al nivel culto por la misma razón de contacto con posibilidades de aprendizaje de los niveles más bajos fuera del aula ELE.

²¹ Estos últimos han favorecido siempre más un diálogo activo con su público, dejado de lado el uso de un lenguaje muy culto para pasar a utilizar uno de nivel medio más próximo al uso coloquial cotidiano.

aplicables a la enseñanza ELE. Aun así, para aplicar las mejores soluciones metodológicas será necesario considerar las circunstancias personales del aprendiz (tanto a nivel individual como en el conjunto del grupo) y los temas a tratar como fundamentales para la programación del curso, proporcionar los oportunos conocimientos sobre distintos grados de formalidad (también determinados por la correcta elección del léxico), ayudar a interpretar correctamente y transmitir la intención comunicativa deseada.

Vila Pujol manifiesta su opinión acerca de cómo el dominio de esta competencia resulta difícil hasta al hablante nativo, a quién «no le resulta fácil el paso de un estilo a otro; por lo menos, no lo hace de modo adecuado» (p. 212). Aparentemente este punto de vista resulta negativo, aunque por otro lado admite cierto grado de dificultad existente hasta en los hablantes de L1, que naturalmente se acentúa en los aprendices de L2 o LE. Probablemente tales dificultades sean debidas a la individualidad de las personas, como también al dominio parcial de la propia capacidad expresiva y la correcta interpretación de la intención del emisor. En otras palabras, se trata de saber adaptarse a las circunstancias.

También en este caso, el objetivo de la enseñanza es dotar al alumno de un buen dominio de las variedades diafásicas para que este sepa desenvolverse adecuadamente en la comunicación o sea, que domine cada uno de estos factores y sepa “calibrarlos” adecuadamente. Aun así, hay que mencionar que el estilo de lengua utilizado en la clase suele ser más bien intermedio y se descuidan probablemente los usos más extremos. Por otro lado las incursiones hacia los extremos son más propias de los niveles avanzados, cuando ya se habrán desarrollado las bases.

2.6. Áreas geolectales del continente americano

La etiqueta de “español de América”, se utiliza considerándola relativa a la macro-variedad que incluye a toda Hispanoamérica, en realidad según varios autores poco adecuada desde el punto de vista lingüístico, hecho recordado también por Matus Olivier (2001). Moreno Fernández (2010) observa que esta «no es una variedad de la lengua, sino un conjunto de variedades diferentes entre sí» (p. 48). En palabras de Soler Montes, los expertos de política lingüística hablan de «unidad dentro la diversidad» de la lengua, cuya riqueza dialectal divide y fragmenta el idioma en diversas variantes geográficas a nivel continental, nacional, regional y por supuesto también local (2014, p. 1241), así que siempre dependerá de la amplitud de territorio que se considere.

Está claro que las variedades hispanoamericanas son indisolubles de sus raíces europeas, especialmente por su herencia en común con las variantes andaluza y castellana, sin embargo no serán tratadas de forma explícita las variedades peninsulares. Desde el punto de vista de los usuarios de la lengua, tanto que sean nativos como aprendices de lengua, hay elementos de la variación que todos pueden observar tanto de forma intuitiva como desde aspectos más bien metalingüísticos. Los mismos autores nos explican cuales rasgos permiten hasta a los menos expertos diferenciar los geolectos y dónde podemos esperar encontrar variación:

Como toda lengua natural, especialmente cuando el dominio geográfico es muy extenso, el español presenta variedades internas que permiten identificar a los hablantes de diferentes

2. MARCO TEÓRICO

regiones por su pronunciación, su vocabulario, su fraseología y sus construcciones gramaticales y discursivas. (p. 35)

Han sido introducidas ya algunas premisas sobre cómo la diversidad lingüística se manifiesta en los diferentes espacios geográficos. A este punto, probablemente sorprenda que respecto a la clasificación de las variedades hispanoamericanas sigue habiendo opiniones discordantes y ningún modelo universalmente aceptado. Las lenguas no pueden ser consideradas como códigos homogéneos, aunque sus variantes compartan una gran mayoría de elementos. Así, también el español es «un conjunto de variedades que se solapan en algunos de sus rasgos, pero que se distancian en otros» (Grande, 2000, p. 393). En palabras de Matus Olivier, la cuestión de la identificación en “zonas dialectales”, como las llama él, es además un asunto cargado de ideología que afecta a sus hablantes.

La cuestión dista mucho de ser una mera discusión académica, puesto que entraña cuestiones de tanta importancia como la identidad lingüística hispanoamericana y de cada una de sus regiones, y se inserta directamente en las tensiones entre unidad y diversidad de la lengua española, con todas las proyecciones político-lingüísticas que de ello se derivan.

El mismo sostiene que entre las propuestas de base empírica, apoyada en sistemas de isoglosas²² vienen representados principalmente por Eugenio Coseriu y José P. Rona, que separan en dos grandes bloques la lengua española entre “modalidad castellana” y “modalidad atlántica”, que a su vez se dividen en áreas más restringidas. Por lo que respecta a la dialectología hispanoamericana, su división se ha cumplido según dos esquemas diferentes, uno extrínseco (propuesto en 1921 por Pedro Enríquez Ureña) y otro más propiamente geolingüístico (impulsado por José P. Rona en 1964). Algunas de estas propuestas se basan en criterios fonéticos o rasgos léxicos, otras en fenómenos gramaticales (Moreno y Otero, 2006). Y se ha llegado a plantear también una clasificación basada en la influencia de las principales lenguas de las poblaciones originarias (el náhuatl en México, el maya en Centroamérica, el quechua en la zona andina, el mapuche en Chile y el guaraní en los países del Río de la Plata).

Sostienen Moreno *et al* que todas estas teorías tienen una parte de acierto, aunque por lo que respecta la propuesta relativa a la influencia indígena, está siempre más claro que la influencia de tales lenguas ha sido escasa en el desarrollo histórico del español y actualmente se limita a indigenismos específicos y algunas transferencias debidas al idioma materno de los hablantes bilingües (2006, p. 11). Igualmente, respecto a esta relación entre lenguas un aspecto que probablemente merece la pena de ser mencionado es la presencia de voces americanas de origen indígena que se han generalizado en español, los llamados americanismos, (y en parte se han exportado también a otras lenguas), tales como: tomate, papa, chocolate, barbacoa, huracán, maíz, boniato, aguacate, tiza, cancha, pampa o maraca, para mencionar algunas (Moreno y Otero 2016, p. 36).

Interesante es también una clasificación más diáfana y general que propone en cambio discriminar entre zonas lingüísticamente más conservadoras de las innovadoras. Según Moreno *et al* (2006), el

²² Según el diccionario Clave: En un mapa lingüístico, línea imaginaria que señala los límites de una determinada peculiaridad fonética, gramatical o léxica.

conservadurismo consiste esencialmente en mantener o conservar elementos lingüísticos (sobre todo fonéticos) que en cambio en las zonas innovadoras evolucionan o se pierden, dándose ambos fenómenos tanto en España como en América (p. 11). De acuerdo con la actualización del texto presente en el *Atlas de la lengua española* (2016), se consideran como modalidades conservadoras las de Castilla, el interior de México y de la región andina; mientras que se clasificarían como modalidades innovadoras las de Andalucía, Canarias, el Caribe y el Río de la Plata.

No obstante, la clasificación más ampliamente aceptada parece ser la propuesta por Enríquez Ureña, también retomada por Moreno *et al.* En la versión del 2016 (p. 36) se mencionan las ocho principales variedades dialectales que se corresponden en España a la castellana, la andaluza y la canaria; y, al otro lado del Atlántico, las americanas se dividen en la mexicano-centroamericana, la andina, la rioplatense, la chilena y la caribeña, que incluye a Antillas mayores y territorios continentales de la costa, como se puede ver en la página siguiente.

En cambio, en la versión del 2006 (p. 13), se hace coincidir a estas áreas el habla concretamente utilizada en sus principales ciudades, correspondiéndose así a un modelo de lengua básicamente urbano:

1. El área mexicana y centroamericana, es representada por ejemplo por ciudad de México y otras ciudades y territorios significativos;
2. El área caribeña, por ejemplo por San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo;
3. El área andina, por ejemplo por Bogotá, La Paz o Lima;
4. El área chilena, por Santiago;
5. El área rioplatense y del Chaco, representada por Buenos Aires, Montevideo o Asunción.

Para que este cuadro no quede incompleto, se proponen aquí los tres geoléctos peninsulares:

1. El castellano (representado por ciudades como Madrid o Burgos);
2. El de Andalucía (representada por los usos de Sevilla, Málaga o Granada);
3. El de Canarias (por La Palma o Santa Cruz de Tenerife).

2. MARCO TEÓRICO



II. 3: Grandes áreas dialectales del español de América

Fuente: Moreno y Otero (2016, p. 35), según el modelo de Pedro Henriquez Ureña (1921)

Aun así, aunque este modelo es entre los más válidos hasta ahora propuestos, nos recuerdan Moreno *et al* (2016) que no quedan del todo claro los criterios aplicados para la delimitación de las zonas. Para cerrar este apartado, se propone tal como es percibido y aplicado en América la controversia respecto a la denominación de la lengua. La elección entre llamar al propio idioma *castellano* o *español* manifiesta diferentes percepciones y muestra aspectos fundamentales de la relación entre los grandes bloques a los dos lados del Atlántico (Moreno *et al*, 2016, p. 36-39). En algunos territorios se asocia al término *español* directamente a España, por lo tanto se prefiere *castellano*, que parece marcar cierta distancia; en otros casos *castellano* se identifica con la región de origen del idioma, así que en tal caso *español* transmite una idea más general y apropiada.

Es interesante el planteamiento de Moreno *et al* que han tomado en consideración la denominación que aparece en las constituciones americanas (p. 38). Estos nos transmiten que:

- En América del Sur en general se prefiere el término *castellano*, mientras que México, Centroamérica y el Caribe se inclinan más por *español*.
- En España la denominación oficial es *castellano* usada por tradición en Castilla y en las zonas donde hay la presencia de ulteriores lenguas oficiales, sin embargo el uso de *español* también es muy extendido, sobre todo en el sur peninsular.

Y en último la denominación preferida en lingüística y más difundida a nivel internacional es *español*, aunque, probablemente en búsqueda de una mayor neutralidad²³, en los últimos años se ha extendido mucho el uso de la etiqueta *lengua o habla hispana*²⁴ (p. 39).

2.7. Construcción del modelo de lengua

En Moreno Fernández (2010) se encuentra la inteligente observación acerca de los estudiantes de segundas lenguas, que hoy en día aspiran a aprender una “lengua normal”, incluso llega a ser mal visto expresarse a través de los rasgos propios de una lengua ejemplar, no quieren hablar “como un libro”, sino de manera fluida y “normal” (p. 164). Más allá de las pautas proporcionadas por Vila Pujol ya vistas en el apartado 2.5, según este autor para encontrar el modelo de lengua para la enseñanza hay que tener en cuenta dos parámetros, uno espacial, considerando dónde uno se encuentra y qué hay alrededor; y uno social, que se focaliza en el factor humano y social de la cuestión. La combinación de estos debería dar lugar a la elección más apropiada, produciéndose tres posibilidades prototípicas (pp. 165-166):

- *El modelo castellano*. Transmitir la norma culta castellana tiene sus ventajas, siendo evidentemente la opción más acorde a la tradición ya que sigue gozando de un prejuicio positivo muy arraigado. En el imaginario de muchos sigue coincidiendo con la norma académica²⁵.
- *El modelo más cercano*. En muchos lugares se prefiere un modelo en el que se toman de referencia las características del área hispánica más cercana. Dependiendo del contexto, existe la posibilidad de tomar como modelo el español de (p. 165):
 - la región hispánica propia,
 - la región más próxima,
 - la región con la que se tiene mayor relación o afinidad.
- *Un modelo general*. Existe también la opción de implementar una modalidad del español que sea lo más general posible. Se trataría de un estándar caracterizado por un alto grado de homogeneidad, cuya problemática es la aplicación ya que es una forma que en realidad no existe, por lo tanto:
 - se generaría de forma artificial un “español general”,
 - o bien se propondrían «de forma conjunta y alterna modalidades de distinta procedencia» (p. 166), de manera análoga a la CNN.

La primera opción presenta la gran desventaja de ser inconsistente, artificial y hasta incoherente, mientras que la segunda le exigiría al profesor no solo de conocer, sino también de dominar todas las variedades y saber usarlas de forma aceptable.

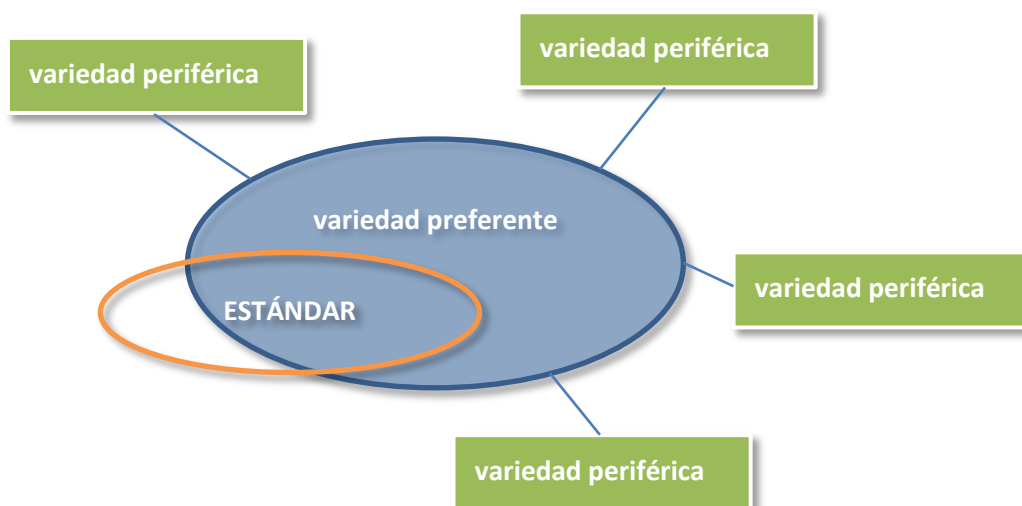
²³ Además de los diferentes países hispanoamericanos, se piense a la realidad particular que se da en los Estados Unidos donde la comunidad hispana con una identidad contemporáneamente colectiva y fragmentada.

²⁴ El término *hispanismo* se refiere a la larga tradición de los estudios sobre la lengua y la cultura españolas, empleado por europeos y norteamericanos.

²⁵ Se la podría llamar “la opción fácil”.

Andión y Gil (2013), sugieren en cambio diseñar un modelo lingüístico del español basado en la aplicación de la paradoja que por un lado va representando la unidad del español, trasmitiéndolo de forma estandarizada y como el elemento común a todas la normas cultas, y por el otro tiene en cuenta la «complejidad de su variación geográfica» (p. 53); de alguna forma este modelo es la parcial fusión de los últimos dos propuestos por Moreno Fernández. Los autores proponen la siguiente fórmula que describe este modelo lingüístico, también representado gráficamente:

$$\text{ELE/L2} = \text{español estándar} + \text{variedad preferente} + \text{variedades periféricas}$$



El esquema es descrito por los autores como conformado por el estándar y la variedad preferente que manifiestan su «naturaleza envolvente e interrelación»; mientras que las variedades periféricas son «inserciones específicas y secuenciadas» (p. 53). Es oportuno ver en detalle como estos entienden cada componente de la fórmula:

- *El español estándar.* También según Andión *et al* se asocia a: escritura, corrección, cultura, prestigio, aunque estos no son valores absolutos sino más bien hacia los cuales se tiende. No se identifica con ninguna variedad en concreto, exento de localismos y variedades diastráticas. Lo conforman elementos «troncales o comunes a sus hablantes (principio de comunidad) y con un grado de independencia más o menos alto de contextos específicos (principio de neutralidad)» (Andión 2008b, p. 14; Andión *et al* 2013, p. 54).
- *La variedad preferente.* Esta complementa y amplía el estándar. Está en manos del profesor decidir cuál es esta variedad²⁶ que se sitúa por encima a las demás y representa el modelo principal para la producción de los alumnos. En esta variedad se presentan en la clase a través de (pp. 54-55):
 - Las muestras de lengua que ejemplifican los contenidos lingüísticos;
 - La mayoría de los textos (orales y escritos);
 - Los enunciados en los materiales didácticos (principalmente los manuales).

²⁶ Pueden servir para determinarla los parámetros espacial y social mencionados antes por Moreno Fernández.

- *Las variedades periféricas.* Rodean a la preferente y se diferencian de ella en sus rasgos exclusivos. El conocimiento y contacto con estas «le compensará [al alumno] vacíos de información lingüística pasiva que le permitirá acceder a hablantes procedentes de otras zonas geográficas, y por ende, a su diversidad dialectal» (p. 56).

El punto clave de este modelo es entonces seleccionar la variedad preferente, que se debe hacer teniendo en cuenta varios aspectos, de manera parecida como proponía Moreno Fernández. Andión *et al* proponen algunos elementos a considerarse, cuales «la naturaleza del curso (a quien va dirigido y que objetivos persigue), si el contexto es de lengua segunda o extranjera, si está orientado a conocimientos generales o específicos (profesionales) ... » (p. 55). A estas se podría añadir la variedad del profesor, el lugar dónde se dan las clases, los planes de estudios o elecciones particulares del centro por el que se trabaja, entre otros. Sin lugar a dudas, un factor determinante será si se enseña en un entorno *homoglósico*²⁷ o *heteroglósico*²⁸, como se verá a continuación.

Cuando se enseña el español como L2 o LE dentro de un país con esta como principal lengua vehicular (entorno *homoglósico*), es lógico que se aplique como variedad principal a la norma autóctona, ya que es la de alcance más inmediato y complementa el aprendizaje del aula con las experiencias fuera de ella. Este modelo es aplicable a la realidad de inmersión en la que el alumno se encuentra. Hay que tener en cuenta cuál es la norma de referencia, y salvo casos excepcionales en las que sea una mayor ventaja dominar otra variedad, es esta la que se aplica en la clase. Por ejemplo, en España se aplicaría en Madrid la norma castellana y en Las Palmas de Gran Canaria, la propia canaria; de la misma manera en Hispanoamérica, se aplicará siempre la norma local.

La elección de la variedad preferente se complica en cambio cuando el español es aprendido fuera de la comunidad hispanohablante (entorno *heteroglósico*), en un país donde este no es lengua oficial y vernácula. En estos casos, sostienen Andión *et al* rotundamente que «resultan determinantes las necesidades y expectativas de los alumnos» (p. 55), entendiéndose con esto no solamente sus deseos o necesidades, sino también lo que es conveniente para ellos. Andión *et al* añaden que en estas situaciones el estándar presenta la notable ventaja que las normas específicas son más fácilmente accesibles si se pasa por una lengua más neutra, en cuanto contiene los rasgos comunes de estas. Volviendo a la elección de una variedad en concreto, hay unos factores determinantes cuales por ejemplo:

- la cercanía con un país hispanohablante y la influencia de su variedad,
- la prevalencia de uso de una norma determinada en el entorno,
- la presencia de comunidades inmigrantes de esa procedencia,
- unos vínculos históricos, políticos o económicos concretos,
- la norma considerada como prestigiosa,
- etc...

El contexto es muy importante a nivel de *input* complementario, aunque siempre dependiendo de la voluntad o capacidad personal del alumno a interaccionar con el entorno. En el caso de *homoglósia* la lengua meta está perfectamente al alcance del alumno y provoca el confronto con una sola

²⁷ En Andión *et al* (2013), *homosiglótico*.

²⁸ En Andión *et al* (2013), *heterosiglótico*.

variedad diatópica, mientras que en la *heteroglósia* la distancia física es mayor aunque los medios tecnológicos del mundo globalizado acortan distancias y facilitan entrar en contacto con hablantes de diferentes latitudes. En tal caso el profesor aporta también muchas más fuentes de *input* para que el alumno tenga la adecuada exposición a la lengua meta y la variedad que sirve de modelo. No hay que olvidarse además de la componente cultural relacionada con el aprendizaje de la lengua, a través de la cual la “*Cultura* con mayúscula” transmite un modelo culto, mientras que el elemento más popular de la “*cultura* con minúscula” tiene mucho que ver con la variación lingüística, ya que sale de la rigidez del estándar y es más afín al uso de la lengua y niveles más populares.

2.8. Implicación del profesor

Teniendo en cuenta que ni siquiera la comunicación entre dos hablantes de diferentes variedades es libre de malos entendidos, la idea es de enseñar al alumno saber enfrentarse a las dificultades que surgen al encontrarse con una variedad geográfica distinta a la que utiliza normalmente. Tales dificultades son tangibles en la anécdota de Flórez quién, a la pregunta de su anfitrión al llegar por la mañana a Bogotá *¿te provoca un tinto?*²⁹, respondió que solo había entendido la primera palabra. Se puede ver así que también entre geolectos pueden darse circunstancias análogas a los típicos *falsos amigos* que, por las similitudes entre palabras de lenguas distintas, «presentan cierta semejanza en la forma mientras que su significado es considerablemente diferente» (Instituto Cervantes, 1997-2013). Por lo tanto la enseñanza tiene el encargo de apoyar el aprendizaje del alumno en el desarrollo de una capacidad básica para discernir qué pertenece a qué norma, de una forma poco teórica y muy aplicada a las necesidades reales del aprendiz. En palabras de Flórez el objetivo general del alumno es «adquirir una competencia comunicativa que le permita funcionar lingüísticamente entre las variantes del castellano³⁰, en el mundo hispano» (2000, p. 313).

Según Andión (2008), «una de las primeras incertidumbres que pueden asaltar al profesor antes de entrar al aula es saber quién es él dialectalmente y qué modelo va a enseñar a sus alumnos» (p. 168), en cuanto que los profesores están conscientes de «ser portadores –en la mayoría de los casos– de una identidad dialectal concreta» (p. 169). Por otro lado, por lo que concierne directamente a los alumnos, Blanco sugiere aprovechar la natural actitud de estos, sobre todo en una situación de inmersión, (en palabras de Concha Moreno 1999, p. 117) cuando «verifican la utilidad o inutilidad de aquello que se les “enseña” en el aula contrastando con lo que se dice en la calle», y el mismo Blanco añade que «los alumnos están en situación de comprobar, y además tienen ganas de hacerlo», subrayando así ambos autores una componente que pasa por el elemento motivador y cierto estímulo positivo de comprobar lo aprendido propio del aprendizaje de las lenguas (p. 213).

En cuanto a momento más adaptado para introducir al alumno las variedades del español, Flórez (2000) desaconseja que se las presente al principiante, en cuanto a que no lo considera productivo, y luego, que se haga de forma gradual. Sostiene que al principio se debería proponer una sola norma, para que las demás variaciones sean «adquiridas y aprendidas en forma natural y más fácilmente» a

²⁹ La RAE confirma que en el lenguaje coloquial de algunos países hispanoamericanos se utiliza el término *provocar* con, entre otras, la acepción de “apetecer”; mientras por lo que respecta a *tinto*, en Colombia y Ecuador sirve para referirse al café negro.

³⁰ En este caso *castellano* es usado como sinónimo de español.

través de contextos comunicativos reales (p. 315), como lo hace el hablante nativo cuando entra en comunicación con nativos de otras variantes. Frente a estas muestras de lengua auténtica el alumno se tiene que centrar en el significado expresado, lo que le hace desarrollar capacidades interpretativas en este caso específicas sobre variedades. El autor, que recordamos se centra especialmente en la adquisición del léxico, sugiere que las más adaptas a ser presentadas primero (más concretamente en la última fase del nivel principiante) son las variantes léxicas, dejando inicialmente de lado las léxico-semánticas dada su mayor complejidad que podría poner en dificultad al estudiante inexperto (p. 315). Estas últimas se podrían introducir en cambio en los niveles intermedio y avanzado.

La visión de Blanco (2000), que también de manera específica hace referencia a la enseñanza del léxico, pone especial énfasis en el reconocimiento de la pluralidad de normas y la aplicación a la frecuencia de uso, desde el primer contacto con la lengua aprendida (p. 213), remitiéndose así a lo *normativo* y lo *normal* de la norma lingüística. En el caso de que se quiera entonces alcanzar un nivel avanzado, será este el momento en el cual «la adquisición de léxico deberá hacerse de un modo que tenga en cuenta la variedad de nuestra lengua coordinadamente con el fin específico³¹ con el que el alumno se plantea el estudio de la misma» (Blanco, p. 214). El autor sugiere aplicar en clase la pluralidad de normas por medio de la presentación de los campos léxicos más frecuentes para los hispanohablantes, comentando siempre que sea posible en qué variedad culta del español aparecen según qué términos. Aunque los autores citados se han dedicado principalmente a la investigación relativa a la adquisición del léxico, también abarcan la temática desde puntos de vista más generales, aun sin dar soluciones específicas a ámbitos que sin embargo nombran.

El reto que tenemos los profesores es el de encontrar aquellas diferencias que, a nivel léxico, sintáctico y semántico, sean de uso común y que presenten dificultades al estudiante para que pueda comunicarse en forma correcta, acertada y efectiva. (Flórez, 2000, p. 313)

Se puede observar aquí que el autor reconoce la importancia del nivel semántico, sin duda muy relacionado al léxico, y además se nombra el sintáctico; por otro lado el nivel fonológico es un marcador lingüístico ni siquiera por él contemplado³². Se puede igualmente añadir que el nivel sintáctico es poco tratado probablemente por la dificultad que representa incluso entre hablantes nativos, por su relación con la percepción de la corrección que hace vacilar hasta a estos. Respecto al aspecto semántico, se considera que en la enseñanza de las variedades geolectales hay que poner especial énfasis en alcanzar la capacidad de distinguir los significados que puede asumir el léxico compartido en según qué latitud, ya que este sea quizás el que más malos entendidos crea, aunque desafortunadamente a menudo descuidado en la enseñanza. En último, por lo que concierne el nivel fonológico, este es un elemento frecuentemente propuesto en los manuales de ELE, mediante los audios a través de los cuales se pretende desarrollar cierta capacidad receptiva del alumno.

En relación a los preconceptos sobre la lengua, el profesor tiene que cuidarse de que los alumnos no asocien determinadas variedades geolectales a un español “de segunda categoría”, como recuerda Bravo García (2015), ya que «esta asignación será muy difícil de modificar» (p. 19). Además de eso,

³¹ El objetivo específico de aprendizaje del alumno.

³² Estas son lagunas que se ha comprobado de manera extensiva en la literatura consultada, que se centra principalmente en la enseñanza del léxico.

2. MARCO TEÓRICO

varios autores sostienen que para cumplir con su rol el docente no debería renunciar a poseer unos conocimientos específicos básicos. Andión (2008) opina que, aunque muchos profesores no son filólogos o graduados en hispánicas (requisito que la autora tampoco retiene imprescindible) pero sí es «innegable que la sensibilidad lingüística y el conocimiento profundo y extenso de la lengua es un requisito que los alumnos tienen derecho a exigir en sus profesores» (p. 169). Moreno Fernández (2010, p. 10) menciona como conocimientos imprescindibles para un profesor de ELE a los siguientes:

- Cuáles son las variedades;
- Cómo son sus rasgos fundamentales;
- Y en qué comunidades se producen.

Flórez (2000) avisa de posibles situaciones que se pueden dar en el caso de que el profesor no posea tales conocimientos específicos. En sus mismas palabras comenta que:

Radicalizarse en una de las dos opciones³³ llevaba desafortunadamente a situaciones extremas en las que a veces se escuchaba al profesor, en una clase de español para extranjeros, decirles a sus alumnos que no se dice "papas" sino *patatas*, o "corregirlos" en su pronunciación si seseaban, pues su profesor anterior había sido un latinoamericano. (p. 311)

Aun así, que no asusten estos comentarios negativos acerca de la formación de los profesores ELE, comenta la Andión que en su experiencia como formadora, que estos poseen «una muy desigual preparación sobre las variedades de la lengua». De todas formas, respecto a cuanto explicado en la cita, el docente debería simplemente hacer notar que se trata de otra variante creando una relación entre ellas. Nos hace notar la Andión que actuaciones como éstas dejan mal parados a los profesores frente a las expectativas de sus alumnos, «sobre todo si éstos han tenido contactos con otras variedades del español, o más aún, si ya han adquirido los rudimentos de otros modelos normativos» (2008, p. 169), como sugiere arriba Flórez.

También nos parece útil mencionar una anécdota de Blanco en la cual un profesor de origen español que ejerce la profesión en los Estados Unidos corrige a un alumno, que anteriormente había tenido un profesor mexicano, "*mirar* una película" que reemplaza por *ver*, mientras que acepta el uso de *carro* que no sustituye con *coche*. Esta actitud, aparentemente tolerante, provoca una incoherencia interna a la lengua por la combinación de variedades en el mismo acto comunicativo dando como resultado un "español inexistente", como justamente lo llama el autor, siendo debida en este caso la incoherencia a la "corrección" del profesor. Refiriéndose al mismo, Blanco sugiere que probablemente en el libro de texto utilizado en la clase aparezca principalmente la variedad mexicana³⁴, donde hay palabras y expresiones que no pertenecen a la norma del profesor, o bien, a pesar de existir, no tienen el mismo significado, por lo tanto este debería ser preparado a enfrentarse a ellas. La intervención de Moreno Fernández, citado por Blanco (2000, p. 209), resulta quizás todavía más completa respecto a estas eventuales carencias formativas y sus consecuencias sobre la enseñanza ELE. Textualmente el autor se expresa de la siguiente manera:

³³ Escogiendo uno solo entre los dos (geolectos principales) macro-variedades, el peninsular y el americano.

³⁴ En palabras de Blanco "español de América" (que en realidad estaría por encima de lo regional), utilizado como sinónimo de la variedad regional de México.

Otra limitación importante (del docente de ELE) es la falta de información - incluso de formación - lingüística: muchos profesores no saben qué es común y general en todo el mundo hispánico o no conocen bien las normas cultas distintas de la suya; [...] la falta de una guía clara obliga a muchos profesores a buscar sus propias respuestas; la falta de orientaciones generales y el desconocimiento de la realidad lingüística del español hacen que esas respuestas no sean siempre las más acertadas. (1997)

Resulta especialmente interesante la observación acerca del poco respaldo que recibe el profesor, probablemente por parte de las instituciones, que sin embargo se podría aplicar a un nivel más general. No sorprenda entonces si las soluciones aplicadas no son siempre las más adecuadas. Como señala Moreno Fernández y también nos confirma Blanco (2000, p. 210), la dificultad de algunos profesores de ELE está probablemente relacionada a una conciencia no suficientemente adecuada sobre su propia norma. Por lo tanto, esta confusión no se limita a la variación diatópica, sino que también le costaría distinguir entre lo regional y lo general, o sea entre lo normal y lo normativo. Esto es en palabras del autor por falta de una formación lingüística adecuada; se podría añadir que tanto el contacto y la experiencia práctica como una sana curiosidad por la riqueza de la lengua serían un buen complemento.

Como sugiere Soler Montes, aunque son muy generales, se debería hacer uso de las pautas proporcionadas por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), según el cual los estudiantes de lengua deberían ser conscientes de la variación lingüística como parte de su “competencia sociolingüística”, que comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para «abordar la dimensión social del uso de la lengua, así como los marcadores lingüísticos de, por ejemplo: la clase social; la procedencia regional; el grupo étnico; etc.» (pp. 1242-1243). Tales marcadores comprenden diferencias a nivel léxico, fonológico y gramatical, los mismos que han sido considerados en el análisis de manuales del presente trabajo. El MCER pone como objetivo para el alumno saber distinguir y producir correctamente los rasgos sociolingüísticos en el nivel B2. El autor aconseja tomar de referencia también el *Plan curricular del Instituto Cervantes*³⁵, ya que dicha propuesta curricular integra las variedades del español, a través de anotaciones y comentarios sobre «una gran cantidad de especificaciones lingüísticas pertenecientes a diferentes zonas del mundo hispánico» (p. 1243). Los ejemplos allí aportados deberían de ser fáciles de percibir, bastante generalizados y proporcionan información lingüística útil al aprendiz de lengua para la comunicación en español.

Aunque se haya inferido aquí en las lagunas del profesor ELE, los autores consultados son propositivos y aportan soluciones aplicables. De hecho, según Bravo García (2015), este no tiene solo la responsabilidad para el éxito del aprendizaje de sus alumnos, sino también por su propia formación. Además tiene que tener en cuenta que la «utilización de materiales que sean diáfanos a la expresión cultural, sin reflejar intencionalidad personal ni tópicos castizos, sin enfoques que, en definitiva, solo alimentan el prejuicio del alumno» (p. 20). En los presupuestos de la enseñanza actual, los aprendices de lengua son ellos mismos portadores de una gran responsabilidad, ya que su objetivo no solo es que además del idioma aprendan su cultura, sino que también sepan desenvolverse en «ambientes pluriculturales y se conviertan en mediadores de esa diferencia» (p. 19).

³⁵ Elaborado de forma específica para el español teniendo en cuenta las directrices europeas del MCER.

3. Análisis de variedades en los manuales de ELE

En la fundamentación teórica del capítulo anterior se han tocado varios aspectos relacionados a las variedades que se han retenido necesarios para obtener un cuadro general acerca de la cuestión. Además se han presentado los contenidos en un contexto internacional para tratar de ir más allá de la visión etnocentrista, con el énfasis hacia la aplicación a la enseñanza de la equiparación de todas las normas y en búsqueda del alejamiento de la todavía arraigada idea de que eventualmente el español general coincide con la variedad castellana. Se ha visto que el profesor tiene una posición fundamental en la aplicación en la clase de tal cambio, que puede solo poner en práctica si él mismo es sensibilizado hacia la temática, y, por ende, domina un conocimiento de la propia variedad y tiene nociones acerca de cómo funcionan las demás. El mismo es así no solo responsable de la formación de los alumnos sino también de la propia.

En el presente en cambio, se aplicará el conocimiento adquirido al análisis de los manuales de ELE. Se explica brevemente como han enfocado la temática trabajos académicos anteriores, la metodología que se ha empleado para el análisis y se presentan los resultados obtenidos a través de ella.

3.1. Trabajos de investigación anteriores

Al adentrarse al estudio sobre las variedades diatópicas en el ámbito de la enseñanza ELE y, no obstante se haya constatado un fuerte nexo con los otros aspectos de la variación que sugiere la sociolingüística, se ha decidido igualmente de no incluir los demás, cuales la diastrática y la diafásica, tratadas en cambio en su conjunto en otros trabajos de investigación académica anteriores. Se describe a continuación los más atinentes a la temática.

- El trabajo final de máster de López Fernández (2015), es un trabajo teórico que se focaliza exclusivamente en el conocimiento de las variantes léxicas hispanoamericanas y cómo estas son tratadas en el aula de ELE. Está estructurado de manera clara y abarca tanto el léxico común como el propio de las grandes zonas dialectales. Para su aplicación se parte desde las instituciones, pasando después viendo los factores a tener en cuenta para la decisión a tomar sobre el modelo de enseñanza, de los cuales se aportan las diferentes posibilidades. Concluye el trabajo la aportación de unas actividades de elaboración propia.
- El trabajo final de máster de Santiago Andrés (2015), en cambio es de aplicación en cuanto plantea un análisis de manuales considerando las variaciones diatópicas, diastráticas y diafásicas de la lengua en ellos contemplado. Aquí en cambio el marco teórico abarca de forma muy sintética el fenómeno de la variación lingüística con su relativa aplicación a la enseñanza ELE. A nivel de análisis se toma en consideración tanto el material escrito como el oral propio de los materiales complementarios. Los resultados de tal análisis se dividen en los

tres aspectos de la variación, y a su vez se vuelve a dividir en escrito y oral. Se ha observado que el análisis de la variación geográfica desaparece un poco entre las otras.

No haber encontrado ninguna investigación académica que abarcara el fenómeno de los geolectos de forma aislada pero contemplado en los tres aspectos aquí estudiados, cuales el léxico, la sintaxis y la fonética, podría hacer considerar a este como una eventual propuesta a ser desarrollada en líneas de investigación futuras. Se ha decidido empezar por los trabajos final de máster por su mayor relación con este trabajo, dados los objetivos académicos que se persiguen en todos ellos. Comparado con estos, a nivel de planteamiento y no de contenidos, aquí se ofrece una de solución intermedia por el consistente y detallado marco teórico relacionado con el relevo de este fenómeno en los manuales de ELE. Está claro que la elección de cómo abordar el tema y en qué exactamente focalizar el propio esfuerzo es estrictamente personal, aun así resulta útil su consulta para ver cómo otros solucionan temáticas análogas. Se ha rescontrado el desarrollo de estos argumentos también en estudios de doctorado que finalmente se ha decidido no considerar por su mayor extensión y por lo tanto un planteamiento más profundizado de los argumentos.

Sin embargo, han sido fundamentales para el presente trabajo algunas publicaciones, en especial *Las variedades de la lengua española y su enseñanza* de Moreno Fernández (2010), dónde el autor se expresa de manera accesible sobre la temática enlazando la teoría con la práctica de la didáctica. También han sido una preciosa guía varios artículos de perfil teórico o bien investigaciones que acercan al entendimiento de cuestiones concretas relacionadas con su puesta en práctica. Algunos de estos últimos proceden de las Actas del XI Congreso de ASELE (2000), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, que, como se ve, trataba de manera específica las temáticas aquí tratadas.

3.2. Metodología

Se ha decidido acotar el análisis de los manuales a la variación diatópica (excluyendo la diastrática y la diafásica³⁶) por un lado, por la necesidad de centrarse en un tema específico, y por el otro, por un marcado interés por comprobar en ellos el grado de presencia de las variedades hispanoamericanas, consideradas en el sistema propuesto por Andión y Gil (2013) como las variedades periféricas. Se ha elegido hacer uso del análisis de manuales dada su naturaleza de elemento referencial para el profesor, y, por lo tanto, por ser un importante factor condicionante en la elección del modelo de lengua presentado en la clase. Concretamente se analizan unos manuales³⁷ dirigidos a adultos, todos publicados recientemente y de un mismo nivel para poder hacer el punto de la situación de una realidad actual determinada, sin extenderse ni a la evolución de cómo han sido tratadas las variedades en los manuales a lo largo del tiempo o a lo largo del proceso de aprendizaje.

- Aula internacional 3 (2014). Nivel B1
- Gente hoy 2 (2014). Nivel B1
- Vía rápida (2011). Curso intensivo niveles A1, A2 y B1

³⁶ De las cuales sin embargo se han introducido algunos elementos salientes para tratar en un primer momento a la variación como un conjunto.

³⁷ Los datos bibliográficos completos se encuentran oportunamente citados en la bibliografía.

4. REFLEXIONES FINALES

- Bitácora 3 (2013). Nivel B1.1
- Bitácora 4 (2014). Nivel B1.2

En concreto se trata de manuales publicados en España entre el 2011 y el 2014 por la editorial Difusión³⁸, siendo estas las publicaciones más recientes utilizadas por el Instituto Cervantes de Bremen. Se ha decidido confiar en la oficialidad de esta institución de la enseñanza al extranjero, además de la relevancia que recubre en la ciudad, debido a la colaboración con las universidades, en las cuales imparte la mayoría de cursos de lengua española. Aunque se analiza un total de cinco manuales, hay que tener en cuenta que *Bitácora 3* y *Bitácora 4* cubren de manera conjunta el nivel B1, en cambio *Vía rápida* es un curso intensivo que abarca varios niveles, razón por la cual solo se ha considerado la parte claramente marcada correspondiente al nivel aquí analizado. No se han considerado eventuales libros de ejercicios o libros del profesor, que habrían podido aportar información complementaria, por la decisión de centrarse exclusivamente en el análisis de los libros del alumno. En cambio se han considerado los CD incluidos como materiales complementarios de los métodos de ELE, que de hecho, a nivel de cantidad, representan una proporción mucho mayor de muestras encontradas como se verá más adelante.

El nivel de aprendizaje que se ha querido considerar es el B1, ya que, según el Marco Común Europeo de Referencia, entre las competencias del alumno, y en especial las competencias sociolingüísticas, aparecen los dialectos y acentos, para los cuales se espera haber alcanzado cierto dominio en el nivel B2, deduciéndose por lo tanto que ha de desarrollarse en el nivel precedente.

Desde el nivel B2, se ve que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos. (MCER)

De acuerdo con los objetivos prefijados y en relación con la fundamentación teórica, se ha recurrido para la puesta en práctica del análisis a la recogida de la información considerada más relevante en formato de fichas, incluidas en los anexos³⁹. Así, a cada ejemplo relativo a las variedades hispanoamericanas encontrado en los manuales le corresponde una ficha de análisis, aunque se verá que las fichas relativas a los materiales escritos son planteadas de forma algo diferente a las correspondientes a los audios. De hecho se ha optado por la elaboración de dos tipologías de fichas, ya que presentan características completamente distintas, además hasta resulta útil tal separación para hacer comparaciones entre los datos de unas y otras.

3.2.1. Fichas de variación escrita

Por lo que respecta las fichas de las muestras escritas, por un total de 24 encontradas en los cinco manuales analizados, esta es la guía que se ha elaborado para objetivar los datos recogidos, agrupándolos en algunos casos por puntos correlacionados.

³⁸ No se ha elegido explícitamente de tener en cuenta solo manuales publicados por esta editorial, sino que han sido estos los que respondían a los criterios de selección que se han querido aplicar.

³⁹ Consultables a partir de la página 60.

- NÚMERO DE FICHA. Hay una ficha para cada muestra encontrada relativa a variedades hispanoamericanas, siguiendo un orden progresivo.
- LOCALIZACIÓN. Se detalla en qué unidad y página se encuentra la muestra encontrada.
TEMA. Indica las temáticas por medio de las cuales son presentadas las variedades diatópicas periféricas en la clase de ELE.
PROCESO. Con este punto se especifica cómo se espera que el alumno trate a la información proporcionada y de qué manera tiene que elaborarla.
- TIPO DE TEXTO. La muestra puede aparecer en un texto de tipo narrativo, una explicación o un ejercicio; y además puede ser de ámbito cultural, lingüístico, en relación a la gramática o la fonética.
DESTREZAS. En las muestras escritas cabe esperar que la principal competencia requerida sea la lectora, pero esta puede aparecer en combinación con otra o simplemente ser una diferente.
- VARIEDAD. Puede ser nombrada de forma explícita o bien ser necesario deducirla.
¿QUÉ LO DETERMINA? Los aspectos que ayudan a establecer la variedad en caso de que esta sea latente, se trata de marcadores lingüísticos de ámbito fonético, morfo-sintáctico o léxico-semántico.
- TRATAMIENTO. Se trata de ver si la muestra viene tratada lingüística- o metalingüísticamente, en otras palabras respectivamente si la variedad es utilizada como vehículo mediante el cual se expresa un contenido o bien si se habla de ella de forma teórica.
EXPLICACIÓN. Puede haber una explicación relativa al rasgo determinado introducido, o ni siquiera ser contemplada.
- GRADO DE AUTENTICIDAD. Con este indicador se quiere establecer si se trata de una muestra creíble y en qué medida esta es real o por lo contrario aparece artificial.
- COMENTARIOS. Espacio para eventuales notas aclarativas que no hayan encontrado el espacio adecuado en las voces anteriores.

Se considera necesario explicar mejor el punto "grado de autenticidad". Se ha decidido establecer una escala de 1 a 5. El grado de máxima autenticidad es 5, correspondiente a cuando el texto es producido por un hablante nativo sin objetivos didácticos; al otro extremo el grado 1 designa el material específicamente editado para el libro de ELE que no transmite suficiente credibilidad. El valor 4 se asigna a textos que resultan relativamente auténticos pero no hay constancia de que provengan de una producción lingüística real o propia de un hablante nativo; por otro lado el valor 2 es el que no resulta como modelo de lengua válido, siendo sin embargo más convincente que el valor 1; en último, el valor 3 es un grado intermedio entre auténtico y artificial. Se ha creído que esta fuera una mejor solución que clasificar simplemente entre "material auténtico" y "material didáctico" correspondientes a los valores absolutos 1 y 5.

4. REFLEXIONES FINALES

3.2.1. Fichas de variación oral

Las fichas relativas a los audios de los materiales complementarios de los 5 libros⁴⁰ suman a un total de 99 unidades, siendo estas también de diferente extensión dependiendo naturalmente de la cantidad de marcadores lingüísticos relevados en cada audio. Al ser una característica común a todos los hispanohablantes y por su altísima frecuencia, el seseo por ejemplo no ha sido considerado en el presente análisis. Tampoco se ha tomado en cuenta la entonación por una necesidad de acotar los límites del análisis, renunciando así a un elemento que sin duda es de gran ayuda en el reconocimiento de las variedades diatópicas.

- NÚMERO DE PISTA. Se respeta el número asignado en el CD por la editorial.
- LOCALIZACIÓN. La página del libro en el que se propone la escucha el audio.
- TIPOLOGÍA. El audio puede ser una situación comunicativa o un monólogo, que a su vez puede asumir diferentes características.
- PERSONAJES⁴¹. Se determina, respecto ad eventuales otros, cuáles de los locutores se expresan en la variedad hispanoamericana individuada.
- TEMA. Como en las fichas de las muestras escritas, también aquí indica las temáticas utilizadas para presentar en la clase las variedades diatópicas periféricas.
- CARACTERÍSTICAS. Referido a las variedades que aparecen en el audio, su determinación en el soporte oral o eventualmente el en enunciado que le corresponde en el manual; o, en el caso de que no aparezca, su deducción. Además, en el caso de que la variedad es nombrada, se anota cómo esto se hace explícito.
- EJEMPLOS. Son los marcadores lingüísticos que hacen posible el reconocimiento de según qué variedad hispanoamericana, dividiéndose también aquí en elementos fonéticos, morfo-sintácticos o léxico-semánticos.

En referencia al grado de autenticidad introducido para las muestras escritas, inicialmente se había planteado establecer una asignación análoga también para los audios, aunque esta idea se ha después descartado por la dificultad de aplicar criterios objetivos debido al formato.

3.3. Resultados y discusión

Una vez explicados los elementos que se ha decidido considerar para el análisis de las fichas relativas tanto al material escrito como al material oral, se procede aquí a los comentarios sobre los resultados obtenidos. De ambos tipos de soporte se ha analizado el lenguaje utilizado en todos los ámbitos. En relación al lenguaje escrito propio de los manuales, como era de esperarse, en las partes introductorias y los enunciados de los ejercicios no se han encontrado elementos característicos de las variedades hispanoamericanas, que en cambio se han encontrado en explicaciones, en algunas

⁴⁰ Del método *Vía rápida* se considera también aquí solo la parte correspondiente al nivel B1.

⁴¹ Los locutores, en las fichas “personajes”, ya que normalmente se trata de audios no espontáneos ni muestras de habla reales, sino representaciones de situaciones comunicativas y monólogos con fines didácticos para ejemplificar el uso de la lengua.

lecturas propuestas, aunque ha sorprendido encontrarlas hasta en tareas, totalmente privas de contexto.

3.3.1. Tipo de textos y tipología de audios

Estos son los formatos en los que se insertan las muestras de variedad hispanoamericana encontradas, análogamente a un contexto, proporcionan información valiosa sobre cómo la variedad periférica es introducida al alumno. Aunque el escrito y el oral son formatos fundamentalmente distintos, está claro que los datos proporcionados por las primeras implican una mayor calidad de información. Relativas a estas últimas, se puede apreciar en la siguiente gráfica la clasificación de los textos en tipologías y también según los ámbitos que abarcan.

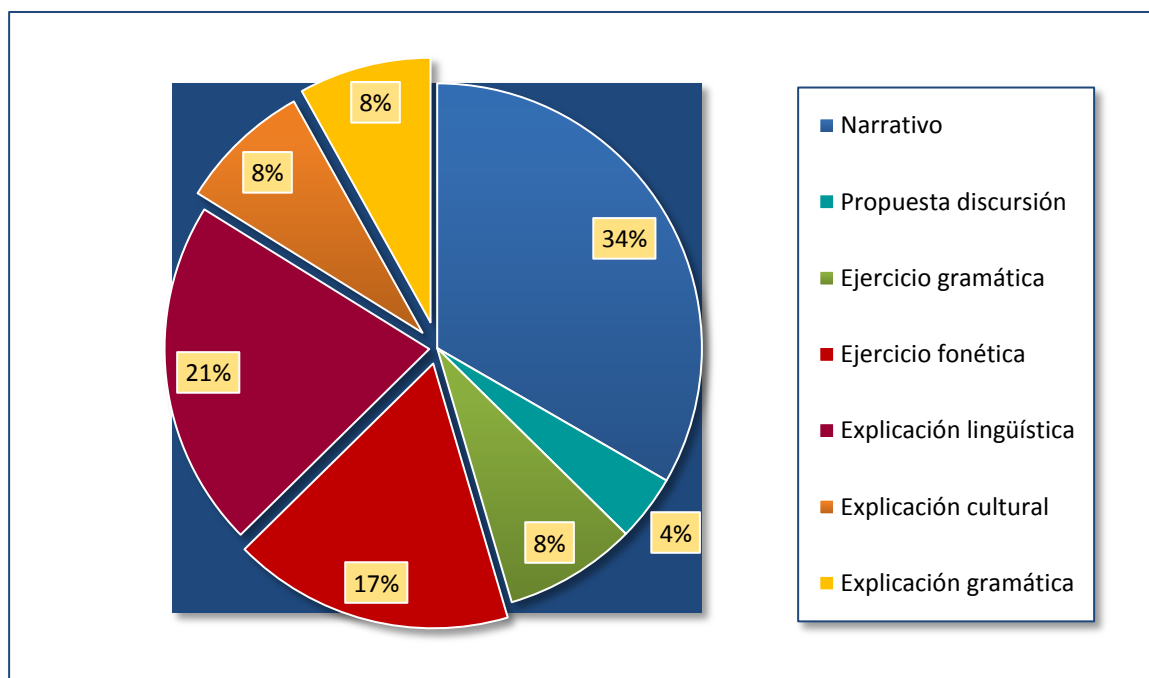
- Si se consideran las tipologías se pueden agruparlas en: los textos narrativos junto con la propuesta de discusión son más generales, donde el foco recae más bien en el contenido (con un total del 38%); también se pueden considerar juntas las explicaciones lingüísticas, culturales y gramaticales⁴², dónde se da una combinación de contenidos y forma (con un total del 37%); mientras que en los ejercicios de gramática y fonética la atención recae exclusivamente en la forma (con un total del 25%).
- Si se quiere en cambio agruparlas por ámbitos que abarcan, se podría separar las fichas en un ámbito más de interés general⁴³, incluyendo así los textos narrativos, la propuesta de discusión y las explicaciones culturales (sumando un total del 46%); mientras que por otro lado quedarían todos los aspectos más técnicos de la lengua, cuales los ejercicios de gramática y fonética, junto a las explicaciones lingüísticas y gramaticales (que suman al restante 54%).

Si en cambio se considera el tratamiento lingüístico o metalingüístico de la variedad presentada, se verá que estos valores se desplazan ligeramente. En el caso del uso lingüístico, cuando propiamente se utiliza la lengua como un medio de comunicación a través del cual se quieren transmitir unos contenidos, se cumple en un 38%; por otro lado, las situaciones en las cuales se hacen explicaciones acerca de la lengua, o sea de forma concreta explicaciones referidas a la variedad, este uso se corresponde al 58%; y también aparece un caso intermedio en el cual se presenta un uso conjunto de ambas, representado por el restante 4%. Esto de todas formas confirma que se tratan las variedades más a nivel teórico, en lugar de desarrollar propiamente la competencia pasiva relativa al entendimiento de la lengua. También hay que tener en cuenta que algunos de estos manuales son más bien impostados hacia estudios hispánicos para extranjeros.

⁴² Se entienden aquí como explicaciones lingüísticas, las más propias al funcionamiento general de la lengua, y las explicaciones gramaticales, como ese concepto de gramática que alumno suele conocer y que va más bien hacia el ámbito sintáctico.

⁴³ Donde la cultura de todo el mundo hispanohablante ocupa un lugar muy importante.

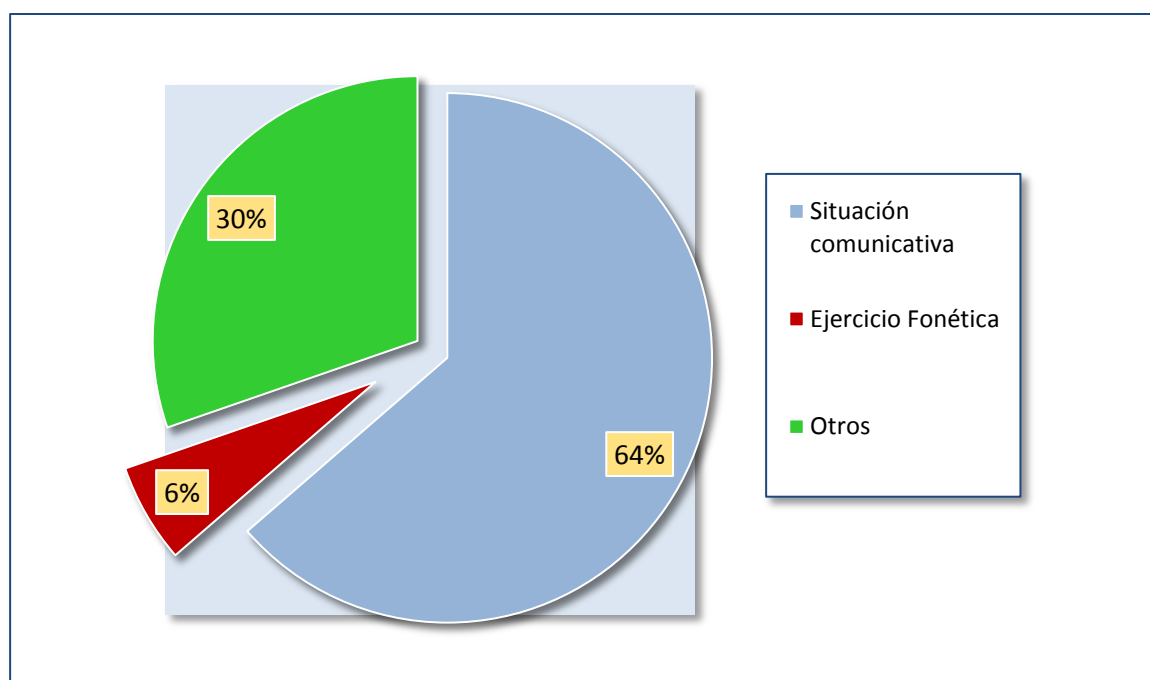
4. REFLEXIONES FINALES



Por la naturaleza tan distinta del medio, al considerar los audios se ha retenido oportuno dividirlos en situaciones comunicativas (el 64%) y otros formatos de textos orales (que suman el 36%). En estos segundos aparece un solo locutor, por lo tanto se los puede considerar más bien monólogos de muy distinta naturaleza, abarcando desde mensajes al contestador, opiniones personales, descripciones personales o de situaciones concretas, prácticas de fonética⁴⁴ o lecturas de fragmentos de textos literarios o una conferencia.

Está claro que en el primer grupo se encuentran situaciones comunicativas que no son solamente los típicos diálogos informales entre personas que se conocen, si no aparecen otros de ámbito más formal como puede serlo una entrevista de trabajo, una mesa redonda, una entrevista a un experto, a manifestantes, a hispanohablantes para que cuenten de la situación en su país, para nombrar algunos ejemplos. Igualmente no se ha recogido para estas muestras más información acerca de su contenido, no reteniéndolo apropiado y probablemente dudoso en la clasificación.

⁴⁴ Estas se han considerado de forma separada por ser muy atinentes a la temática de las variedades, ya que se trata de ejercicios propuestos al alumno para diferenciar pronunciaciones características de Hispanoamérica.



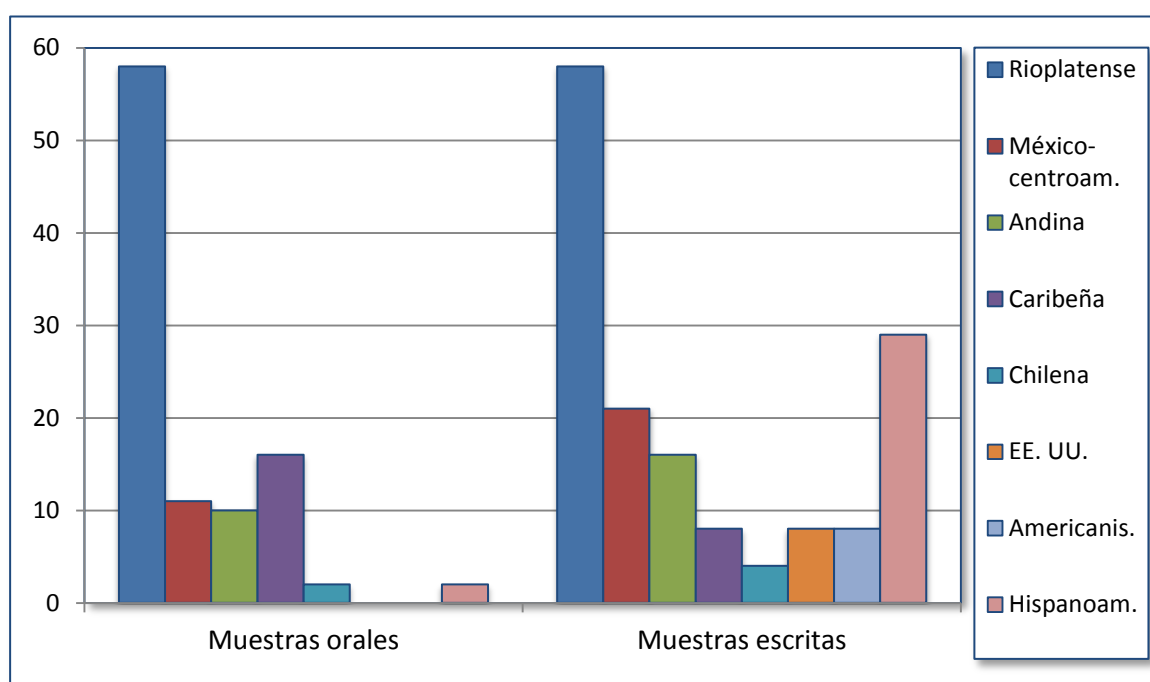
3.3.2. Variedades diatópicas hispanoamericanas

Siguiendo el modelo de Pedro Henríquez Ureña se han clasificado todas las muestras según las 5 zonas establecidas por él. Antes que nada, para entender los datos de la gráfica relativa aquí abajo, hay que aclarar que en algunos ejercicios aparecen más variedades en el mismo texto escrito u oral. En los resultados del análisis echa salta a la vista la predominancia de la variedad rioplatense, alcanzando en ambos formatos una presencia próxima al 60%, en la situación extrema opuesta la variedad chilena casi desaparece, con valores por debajo del 5%. Por lo que respecta las demás variedades, en apenas un caso la presencia supera el 20%, quedándose en la mayoría de los casos a niveles alrededor del 10% o incluso inferiores. A nivel general se puede decir que, excluyendo los valores de los extremos, considerando entonces a las variedades mexicano-centroamericana, la andina y la caribeña, estas son mejor representadas en los soportes escritos que en los orales.

Centrando ahora la atención exclusivamente hacia las muestras escritas, se puede notar como comparecen voces hasta ahora sin nombrar. La columna a la derecha del todo representa al conjunto de variedades hispanoamericanas, debido o, a casos en los que se introduce un determinado rasgo sin especificar la zona en la que se aplica, o bien cuando se trata de forma conjunta a todas las variedades hispanoamericanas por características comunes. En pequeña medida también aparecen en las muestras escritas, pero refiriéndose en realidad a ejercicios de pronunciación fonética en las cuales los locutores no tienen un acento muy marcado y por lo tanto no permite una identificación concreta, también porque solo se trata de unas pocas palabras aisladas centradas en distinguir las distintas pronunciaciones de la variedad castellana respecto a las hispanoamericanas, de determinadas letras.

4. REFLEXIONES FINALES

Siempre entre las variedades de los soportes escritos, aparecen dos valores que sorprenden por su presencia, la variedad del español de los Estados Unidos⁴⁵, y los americanismos. Por lo que respecta el primero, es seguramente enriquecedor presentar en la clase de ELE este fenómeno lingüístico tan particular que va ganando en fuerza y en presencia, como avalan muchos autores y ya se había nombrado citando a Moreno y Otero (2016) por sus palabras en la obra *Altas de la lengua española en el mundo*. Sin embargo sería necesario explicarle al alumno sus condiciones particulares por ser la fusión de más variedades geolectales del español, carente de uniformidad. Pasando ahora al segundo elemento que se ha decidido incluir en el presente análisis sin ser tampoco este propiamente dicho una variedad del español, son los americanismos. Los también llamados indigenismos influyen quizás relativamente poco a las variedades hispanoamericanas (al menos los que se mencionan en los ejercicios) pero acercan igualmente al alumno a un fenómeno lingüístico que llama la atención por su incorporación en muchísimas otras lenguas y en parte avala la idea de que en las variantes hispanoamericanas la lengua española haya evolucionado de forma diferente. Ya se había hablado de indigenismos en la definición de las áreas dialectales, ya que en palabras de Moreno y Otero (2006) algunos autores sostienen que tal clasificación se podría hacer en base a la influencia de las lenguas indígenas en el español, aunque probablemente junto a otros criterios. Por lo tanto, de una forma u otra estos tienen a que ver con las variedades que justifica su inclusión en el análisis.



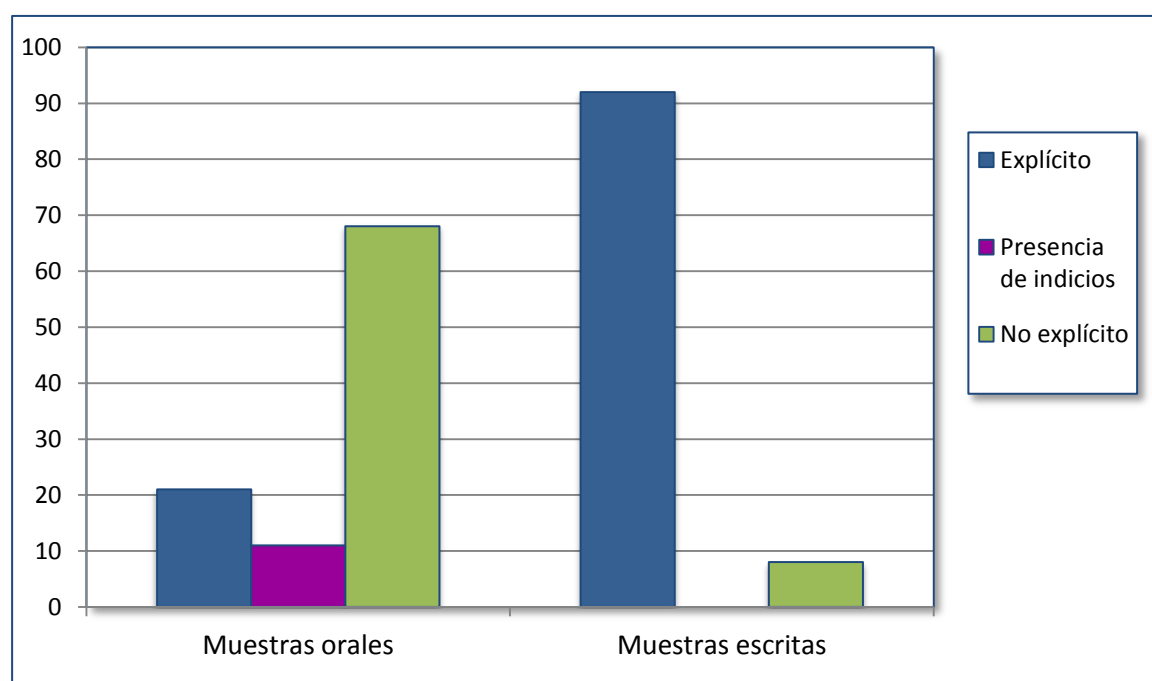
3.3.3. Claridad en la presentación de las variedades

Otro dato en estrecha relación con el punto anterior que se ha retenido oportuno incluir es el trato, explícito o menos, por parte del manual o del soporte audio, en la introducción al alumno de las muestras de variedades hispanoamericanas. En la siguiente gráfica se resumen los datos de ambos

⁴⁵ Esta en realidad es una abstracción, ya que no tiene unas características determinadas por el hecho de tratarse de la lengua española de los colectivos de inmigrantes hispanos a de los Estados Unidos de varia proveniencia. El colectivo de origen mexicana marca decididamente el estándar del español por su fuerte representación, aunque sin embargo son muy presentes las demás variedades centroamericanas y caribeñas.

tipos de soporte. Se notará que hay una tercera voz que recoge los casos en los que aparecen indicios por los cuales se podría deducir el origen del locutor (por eso solo aparece en las muestras orales) y, de consecuencia, la variedad que este representa.

Comparando los resultados de los las muestras escritas y orales, se puede notar que se presentan situaciones absolutamente opuestas. En las primeras el 92% es explícito aunque esta cifra es engañosa ya que, yendo más en detalle, en algunos casos cae directamente bajo la etiqueta general de variedad hispanoamericana o esta es asignada por falta de la determinación de la extensión de un rasgo introducido. Esto es lo que Company (2016, p. 12) nombra entre los retos que supone la aplicación del *español panhispanístico* el de «no considerar el español americano como un bloque monolítico». Por lo que concierne en cambio las muestras orales, en un 68% de ellas no es explícito que se trata de otra variedad. Probablemente sea así por no caer en la redundancia o artificiosidad de introducir cada vez una de las variedades periféricas (y también dar la posibilidad al alumno de adivinar su identidad), pero por otro lado esto rinde todavía más importante la labor del profesor en hacer comentarios respecto a lo introducido por los audios.



3.3.4. Autenticidad de las muestras

Como justamente ha recordado Moreno Fernández (2010), el alumno desea en su aprendizaje adquirir una lengua auténtica, “normal”, no quiere hablar “como un libro”. Por lo tanto se ha retenido oportuno tratar de medir el grado de autenticidad de las muestras, ya que se ha visto que al hablar de variedades hispanoamericanas como variedades periféricas de un modelo de lengua, ya queda claro que las variedades son parte indisoluble del modelo, así que, cada una de sus partes, debería responder a un alto criterio de autenticidad. Como se había anticipado en la presentación de las fichas, solo se han recogido datos al respecto en las relativas a las fuentes escritas.

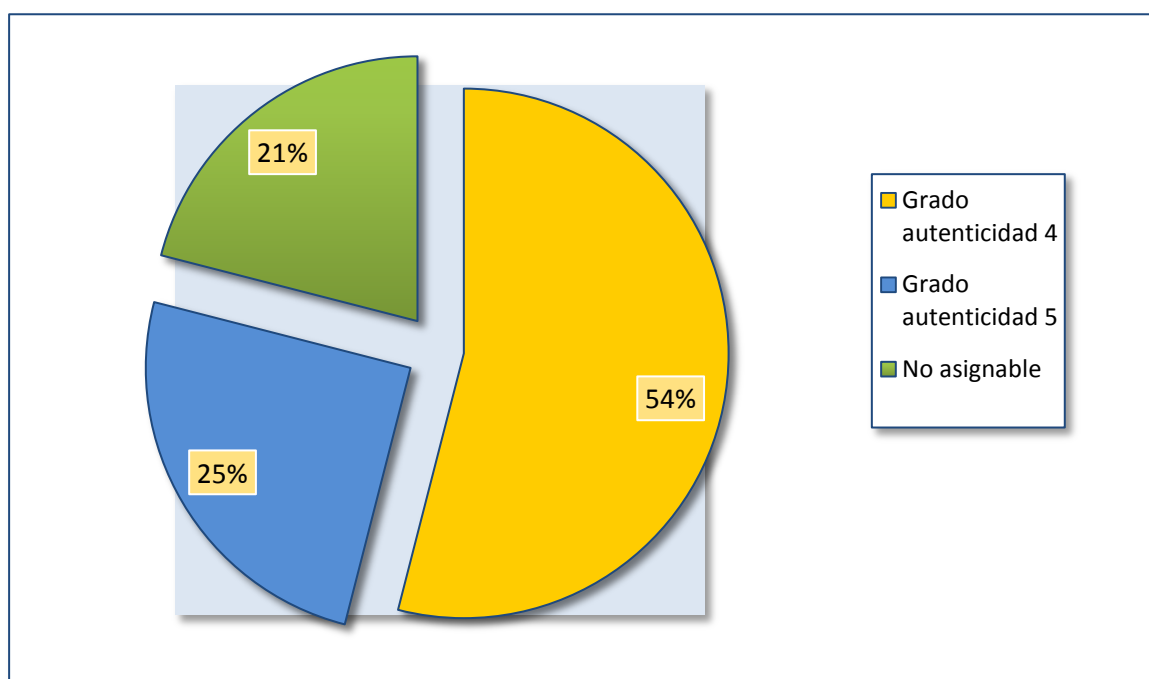
Por los resultados obtenidos los manuales que se han analizado, estos parecen ser relativamente auténticos. De todas formas, para los casos en los que se ha decidido no establecer un valor por falta

4. REFLEXIONES FINALES

de contexto, habría sido quizás más apropiado asignar una evaluación baja correspondiente a muestras poco creíbles como modelo de lengua. Se entenderá igualmente mejor viendo en detalle las razones por las cuales se ha determinado tal imposibilidad.

- *Ficha 7.* En un ejercicio de gramática, de rellenar huecos, aparece la frase: *En Argentina no se (usa) la forma “vosotros”*. Esta no es una verdadera explicación gramatical ya que se presenta como texto de un ejercicio.
- *Ficha 15.* En este caso no se presenta ninguna muestra concreta de variedades hispanoamericanas, sino se propone una discusión acerca de ellas, atingiendo a los conocimientos adquiridos hasta ese momento del aprendizaje.
- *Ficha 17.* Análogamente a la ficha 7, se propone a través de un texto que viene a ejemplificar el uso en contexto de los marcadores del discurso. También aquí el contenido, acerca del fenómeno del voseo, no es presentado como foco principal.
- *Ficha 18.* Las palabras presentadas (los americanismos) vienen explicadas, por lo tanto tampoco se proporciona el contexto adecuado para verlas insertadas en un lenguaje que hace uso de la variedad.
- *Ficha 23.* Se trata de una pequeña nota acerca del uso del *futuro imperfecto* y de la perífrasis verbal “*ir a*” + *infinitivo*, quedando la explicación incompleta por no detallarse las áreas de extensión ni el valor que asumen y tampoco se dan ejemplos; solo se menciona que “los usos son diferentes según la variante del español”.

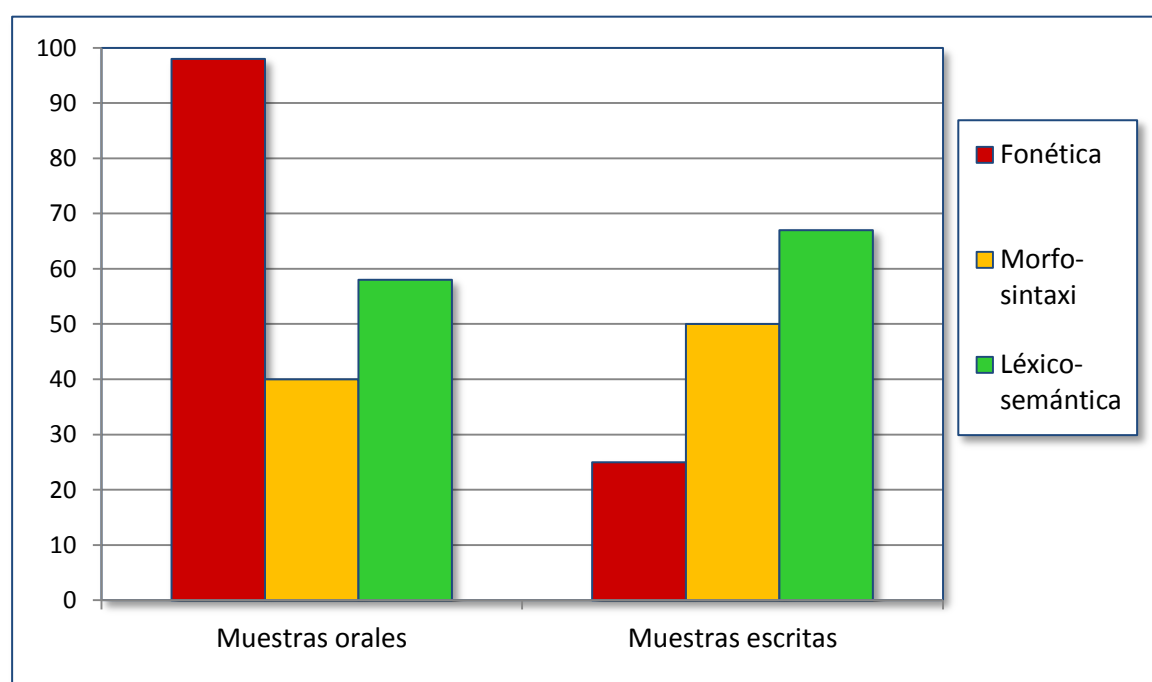
Volviendo la gráfica, y aplicando cierto nivel crítico a los datos obtenidos, se puede sin embargo añadir que el grado de autenticidad podría ser incluso más alto, ya que el valor 5 es representado por apenas un cuarto de las muestras encontradas. Estos son textos auténticos, cuales fragmentos de literatura o poesía, refranes y transcripciones de entrevistas a personajes famosos hispanoamericanos; lo cual es una señal positiva, aun así se podría exigir un nivel de autenticidad más elevado.



3.3.5. Marcadores lingüísticos

Los marcadores lingüísticos no son los únicos pero seguramente son entre los elementos más importantes para la identificación de las variedades geoelectales. Incluso los aprendices de lengua notan a través de estos la diversidad de la lengua, ya que tales elementos hacen distinguir las otras variedades de la principal propuesta en la clase. En el presente análisis se ha simplificado la recogida de datos considerando tres grandes grupos, dividiendo los marcadores en fonéticos, morfo-sintácticos y léxico-semánticos. En las fichas de análisis se ha inventariado todos estos elementos dando, en el caso de los primeros dos grupos, para cada fenómeno una mínima descripción o explicación, mientras que en el ámbito léxico-semántico se propone una paráfrasis o su correspondiente en el la variedad castellana.

Por lo que concierne los resultados obtenidos se puede ver en la gráfica que los resume aquí abajo, comparando los datos recogidos en los soportes orales y los escritos, que las proporciones entre marcadores morfo-sintácticos y léxico-semánticos son similares. El tercer valor, correspondiente a los marcadores fonéticos, tiene una tendencia diametralmente opuesta, alcanzando casi el 100% en las muestras orales, mientras que en las escritas permanece en el 25%. Esto es debido a la naturaleza de las muestras que en el caso de las orales casi siempre ofrecen fonemas que ayudan a reconocer la variedad lingüística, pudiendo considerarse de por sí como su característica principal. En el caso de las escritas en cambio, hasta puede sorprender que aparezca el elemento fonético, que en realidad es debido a la presencia de unos ejercicios de fonética dónde se practica, a través de la combinación con el audio, la relación fonema/grafema y cómo este cambia según la variedad del español.



Entrando ahora un poco más en detalle respecto a los datos obtenidos, se hará ahora un breve comentario acerca de las muestras concretas que se han obtenido en cada uno de estos ámbitos, no haciendo más distinciones entre muestras escritas y orales.

4. REFLEXIONES FINALES

3.3.5.1. Marcadores fonéticos

Solo conviene esta distinción en el caso de la fonética, por la naturaleza del medio a través del cual este es transmitido. En los soportes escritos de hecho no se encuentren propiamente dicho unos marcadores lingüísticos fonéticos, sino más bien unas explicaciones relativas a ellos en la parte escrita de los ejercicios de fonética, que se centran en las distinciones entre variedad castellana e hispanoamericana en las pronunciaciones de “c”, “c/z” y “x”; otro se centra en la particularidad de la variedad rioplatense acerca de la fricativización de la “y”, aunque es un fenómeno que afecta también la “ll” que probablemente se ha simplificado de esta manera para el aprendiz.

Por lo que respecta a las muestras orales en cambio, hay que decir que se despliega una complejidad de datos que no se pretende explicar en detalle en el presente análisis, además, en el caso de los audios, a parte un par de excepciones ya vistas en el gráfico de las variedades, las muestras se refieren siempre a variedades concretas. Esto se debe al hecho que los audios son reales, mientras las explicaciones de los soportes escritos son abstractos y por lo tanto se pueden referir con mayor facilidad a la variedad hispanoamericana considerada como un bloque homogéneo. Echo este paréntesis, se proponen en el siguiente cuadro de resumen las características más salientes de las muestras fonéticas orales. Aquí naturalmente se recogen todos los fenómenos de divergencia fonética encontrados respecto a la variedad castellana sin referirse por lo tanto los elementos aquí reunidos a todas las variedades, siendo algunos de los fenómenos más locales y otros más generales. Recordamos aquí que el fenómeno del seseo, por ser un elemento común a todas las variantes hispanoamericanas no ha sido considerado en el presente análisis. Lo único que se ve necesario aclarar son las primeras tres voces, que son distintas manifestaciones del mismo fenómeno, muy característico de la variedad rioplatense del *zheísmo* o *sheísmo*.

Fonético:

- “ll” y “y” con rehilamiento 3: ma3ores, 3a, desarro3o, ma3oría, e3a;
- “ll” con rehilamiento d3: d3evar;
- “ll” y “y” con fricativización j: Jegó, ja, sifones, forar, eja, gafetitas de avefanas, aquejas;
- “s” como χ, z, aspirada o elidida: ex, máχ bruχca, acoχtumbrada, ex̄ta coχtumbre, acoϕtumbradoh, eh maz_impovisado;
- “j” y “g” como χ: meχores, trabaχar, χefe, personaxes, imaxen;
- “r” retrorefleja: super, amasar, pica, bati, verdad, ayer, torta;
- “t” y “c” aspiradas: C^huba, est^ho;
- geminación de la consonante después de “r” o “s” elididas: GuaϕDdaϕ (= guardar), invieϕNno, laϕ_Mmantas;
- mutación por combinación de palabras: poneM_multas (= ponen multas), mi_ϕja (= mi hija);
- relajamiento o elisión de “c”: téyniyas;
- consonantes muy débiles o elididas: ϕustaría, estabilidaϕ;
- inserción de la “i” después de ch: derech(i)o, och(i)o;
- “ñ” como ni: aNIos, pequeNIos, acompaNIadas;
- velarización de “b” > “g”: yweno (bueno);
- vocales dobladas: cAarrera, enfAadada, pAalabras, pEensaba, esprEesivos, improvlisado;
- vocales con más énfasis: bAres, hAblar, principiO, sorprendiÓ, sÉ, sorprEndiendo, sEr, hacEr.
- simplificación del diptongo creciente: pos (pues);
- cambio de vocal: árias, joventud;

3.3.5.2. Marcadores morfo-sintácticos

Pasando ahora al aspecto morfosintáctico, como ya se ha dicho se consideran en conjunto los marcadores lingüísticos orales y escritos, ya que no se ven razones válidas para examinarlos por separado. Por el resultado ofrecido en la gráfica anterior parece que este aspecto es relativamente representado en los manuales y los audios de los materiales complementarios, sin embargo, viendo más en detalle las muestras obtenidas se puede notar como algunos marcadores comparecen con mayor frecuencia, como por ejemplo el fenómeno del voseo. En general no se puede decir que la variación morfosintáctica de las variedades hispanoamericanas es representada en sus puntos fundamentales.

En referencia a lo que se ha encontrado, se podría resumir como los más importantes el distinto uso de los pronombres, las formas verbales del voseo, y en pequeña medida también el uso de “ustedes” en lugar de vosotros; algunos usos diferentes de las preposiciones o por ejemplo del verbo ser/estar; unas muletillas típicas en las variedades hispanoamericanas; unos cambios morfológicos dados por prefijos y sufijos para enfatizar, y otros en cambio neutros en la comunicación. De estos marcadores, los cambios morfológicos que suponen énfasis y el empleo de las muletillas, son los que se pueden considerar más propios del discurso oral.

Morfo-sintáctico:

- **PRONOMBRES Y USOS VERBALES:** variedades; no se usa “vosotros”; voseo; pronombres personales; futuro imperfecto e “ir a” + infinitivo; usos verbales,
- **VOSEO:** sabés, hablás, tenés; sos, recogés, sabés, llevás, vivís, aprendés, hablás, olvidás, comprás, vos sabés, conocés, atendés, querés, jugás, te cansás, tenés, llamás, necesitás, sós, querés, sacá, imagináte, llamáme, hacele, decíme, perdonáme, imagináte, subíte, apuresé;
- **TRATO DE “USTEDES” EN LUGAR DE VOSOTROS:** ustedes aman, crean, les parece;
- **LOÍSMO:** lo llamamos;
- **PRONOMBRES:** tú/ustedes, vos/ustedes; vos; yo soy;
- **USO DISTINTO DE ARTÍCULOS Y PREPOSICIONES:** miramos Ø televisión, a la casa; solo de ir; ni nada Ø;
- **CAMBIO ES/ESTAR:** es genial;
- **MULETILLAS:** bueno, pues, y sí;
- **OTROS:** a un lado de (mi casa); que se vayan (los muebles); (es) cansador;
- **PREFIJO “-RE” PARA ENFATIZAR:** recopado, relindo;
- **SUFIJO “-ÍSIMO/A” PARA ENFATIZAR:** padrisísimo; buenísimos*, tardísimo*, nerviosísima*, riquísima*, cargadísima*,
- **CAMBIOS MORFOLÓGICOS:** (clases) dirigenciales; del setenta.

3.3.5.3. Marcadores léxico-semánticos

Se ha visto que este es un aspecto de la variación frecuente entre los autores consultados. Por ejemplo ya se ha visto el marcado interés de Blanco (2000) por la enseñanza del léxico para el que aconseja el reconocimiento de la pluralidad de normas y la aplicación a la frecuencia de uso, remitiéndose así a lo *normativo* y lo *normal* de la norma lingüística. Los marcadores léxico-semántico

4. REFLEXIONES FINALES

representan sin duda el grupo más variado de los tres, y tampoco se harán aquí distinciones entre muestras escritas y orales. Además este es el ámbito que más malos entendidos causa, de los cuales los alumnos de ELE deberían ser avisados en el intento de evitar situaciones embarazosas. Es en especial un asunto de variación de significado la difícil de controlar que hace a veces se diga algo que se interprete de manera diferente, o por lo contrario que se interprete de forma diferente a la intención del hablante.

De hecho, se recoge en la *ficha 10* de las muestras escritas un valioso consejo acerca de cómo enfrentarse a tales problemas de incomprensiones que se solventarían pidiendo aclaraciones y preguntando, por lo tanto manteniendo una actitud comunicativa resolutive para superar las diferencias entre culturas. Bravo García (2015) afirma de hecho que los aprendices de lengua son ellos mismos portadores de una gran responsabilidad, ya que su objetivo no solo es que además del idioma aprendan sobre su cultura, sino que también sepan desenvolverse en «ambientes pluriculturales y se conviertan en mediadores de esa diferencia» (p. 19). Probablemente sea el ámbito léxico que más fácilmente representa la identidad de las culturas hispanas ya que, cuando hay una lengua en común, son justamente las palabras propias de una determinada de ellas que se convierten en su símbolo, como las relativas a la *ficha 12*, extraídas del *Atlas sonoro de las palabras más autóctonas del español*, relativo al VI congreso CILE (2013).

Más allá de la teoría, se invita ahora a observar la variedad que presenta el siguiente cuadro de resumen de las muestras encontradas, divididas por temáticas para facilitar la lectura, aunque hay que tomar en cuenta que también aquí las variedades son consideradas en conjunto. Aparecen algunas palabras que son las que todo el mundo conoce, en cambio hay otras que sorprenden por tratarse de realidades más locales o menos famosas. Está claro que cierto ámbito léxico aparece también por ser parte de la temática tratada en este nivel, como por ejemplo los saludos y las formas de contestar al teléfono, los medios de transporte o las comidas. Vuelven de hecho a aparecer aquí los americanismos que se refieren en especial modo a comidas y animales.

Sin embargo hay también otros elementos que hacen de las variedades hispanoamericanas lenguajes especialmente coloridos, como todas las fórmulas de enfatización. Muy interesantes son también todas las formas para dirigirse a las personas o para hablar de ellas, muy presentes en el discurso oral informal propiciado en los audios de los materiales complementarios. Los verbos son otro elemento muy presente en el discurso que de repente pueden ser completamente diferentes y llaman la atención por su frecuencia en la lengua, además, como se ve por los ejemplos, hacen a menudo parte de estructuras fijas que funcionan como un conjunto. A propósito de los verbos merece mención el verbo tabú “coger”, que en un caso se evita de mencionar a través del verbo que lo suele sustituir al ir acompañado de un medio de transporte (tomar), y otra vez aparece en la variedad rioplatense, creando una incoherencia que remite a una lengua artificial.

En último es importante aclarar que las palabras marcadas por asterisco son presentes también en la variedad castellana, pero asumen significados ligeramente diferentes o simplemente son más típicas en Hispanoamérica. En cambio, en el caso de las comidas, entonces las palabras “maíz” y patatas”, son indigenismos que sin embargo no son muy extendidos al otro lado del Atlántico, como bien se sabe la segunda para nada. Aun así en los manuales son presentadas en conjunto con las demás sin distinciones ni explicaciones.

Léxico-semántico:

- *PALABRAS COMODÍN O CON VARIAS ACEPTACIONES*: chunche, vaina; pinche; bochinche;
- *OBJETOS*: birome; hamaca; residuos; pasaje; medicina pagada; bastante/un montón de plata, plata, pesos; celu, celular, cel, teléfono; computadora, computador, compu, lap; saquito, saco, chaqueta;
- *LUGARES*: firmas, boliches, facu, salón de clases; lugar;
- *MEDIOS DE TRANSPORTES*: auto (importado), carro; guagua, colectivo, subte; parqueadero, parking;
- *COMIDAS*: papas; chile, ají, pimienta picante; ananás; patata*, tomate, chocolate y cacao; mate, maíz*, carne de res; torta; alfajor; tortilla, omelet; almuerzo, restoran,
- *ANIMALES*: puma, cóndor, queztal, iguana, jaguar, loro, colibrí, llama, tucán;
- *EL ALUMNO TIENE QUE BUSCAR COMO SE LLAMAN EN LAS VARIEDADES (DIBUJOS)*: tomate, gafas, zumo;
- *PERSONAS*: che; flaco*, loco; boludo; socio, cuate, pana, güey, compadre, yunta, chero, causa, parcero; gringos; gallego; pololo; cipote; huachafo; celeste; las personas*, los tipos;
- *ADJETIVOS O EVALUACIONES*: ceremonioso; graciosa*; muerto*, diversas*; es chévere, me queda bárbara; lindo*,
- *FÓRMULAS DE ENFATIZACIÓN*: qué bueno; ¡chido!, chiva, ¡chévere!, bacán, ¡copado!; padre; ¡qué mal!; ¡y basta!; ¡es una lástima!*, ¡qué padre!, ¡qué chido! ¡qué chévere!, ¡qué copado!, re copado; buenísimos*, tardísimo*, nerviosísima*, riquísima*, cargadísima*; increíble*, súper*, terrible*, ridículo*, fantástico*;
- *FÓRMULAS PARA MOSTRAR INTERÉS*: muy bien* / qué bien* / qué curioso*;
- *SALUDOS*: adiós, chao; asere; hola, ¿qué tal?;
- *AL TELÉFONO*: pronto, ¿bueno?, ¡oigo!, ¿a ver?, ¿aló?, ¡hola!;
- *AFIRMACIÓN*: sale;
- *ADVERBIOS*: allá, acá; alante; luego;
- *MARCADORES DISCURSIVOS*: por cierto*, sucede que, de buenas a primeras;
- *VERBOS*: se comienza, darse ese gusto, reunirse, apurarse, meterse al agua; salir, pasar (una dirección), ir a pasear; seguir paseando; parados; tirando; no había sucedido; extraño*, me vuelve loco, me paso por; atiendes; está estropeado*; nos juntamos, manejamos, estacionamos, parqueamos, charlamos; dañan;
- *VERBO TABÚ*: coger** (un bus); me tomo (un taxi);
- *OTRAS EXPRESIONES CON VERBOS*: se ve como, no lo conozco de nada; que me dé risa; tengo mis tiempos; sería bueno;
- *OTRO TIPO DE EXPRESIONES*: en la casa, (a otro) lado; nada en particular; a ningún lado; la Argentina.

3.4 Conclusiones

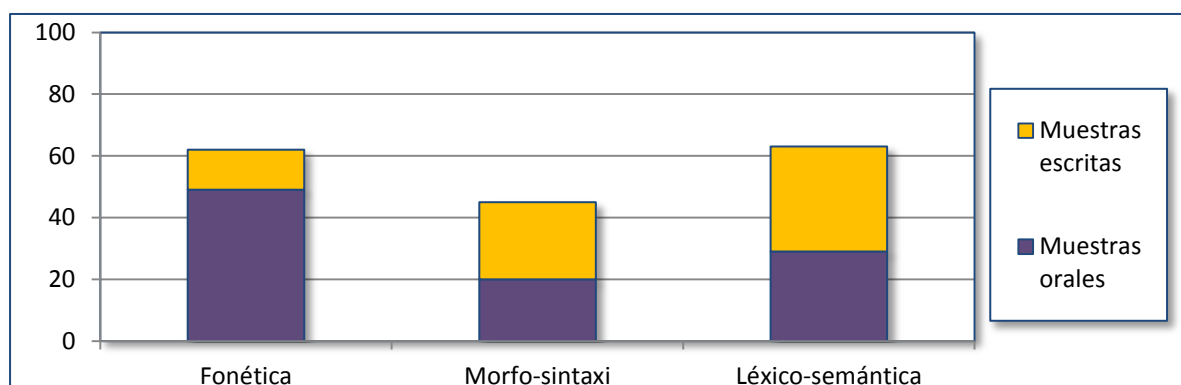
Tirando aquí las sumas de los resultados obtenidos por el análisis hecho, se puede afirmar que la experiencia ha sido enriquecedora aunque los niveles, ya sea en el orden cuantitativo, no cumple con las expectativas de estar ya en la aplicación de un modelo que reconoce la pluralidad de normas. Se ha visto que el rol del profesor es fundamental también en el ámbito de la enseñanza de las variedades. Flórez (2000) nos confirma lo mismo, que la enseñanza de las variedades le exige un

4. REFLEXIONES FINALES

esfuerzo especial al profesor ya que no suele encontrar el suficiente apoyo en los libros de texto. Blanco (2000) percibe la misma carencia, las dificultades que presentan las variedades de la lengua tienen según él estrecha relación con la forma de la que se tratan (o no se tratan) en los materiales utilizados en el aula. El profesor además es según Andi3n (2008) consciente de ser “portador” de una identidad dialectal concreta, por eso tambi3n es una duda que suele asaltar al profesor antes de entrar al aula es saber qui3n es 3l dialectalmente y qu3 modelo va a ense3ar a sus alumnos. Este tiene que tener extremo cuidado ya que, tanto que sea su lengua materna como adquirida, transmitirá sus percepciones, conocimientos, prejuicios y actitudes hacia las variedades del espa3ol que luego son muy dif3ciles de cambiar en el alumno.

Las fichas se han planteado de una manera global, tratando de recoger m3s informaci3n 3til posible para ser utilizado despu3s en el an3lisis. Igualmente, aunque la cantidad de fichas relativas a los materiales escritos es mucho inferior, estas proporcionan informaci3n m3s detallada y dan mayores indicaciones sobre c3mo son tratadas las variedades diat3picas perif3ricas en los m3todos de ELE. Por lo que concierne la informaci3n extra3da, no siempre se trata de verdaderas muestras, sobre todo en el an3lisis del lenguaje escrito, en varias ocasiones se habla de variedades en lugar de utilizarlas. Por esta raz3n tambi3n se ha mencionado de uso ling3ístico o metaling3ístico, para tratar explicitar mejor la forma en la que las variedades llegan al alumno, si de forma te3rica y abstracta o de manera pr3ctica que es sin embargo fundamental para desarrollar un dominio de la capacidad receptiva para las variedades perif3ricas como proponen en su modelo Andi3n y Gil (2013). De hecho, la predominancia de la compresi3n lectora y compresi3n auditiva en las fichas hace pensar en que tal desarrollo de capacidades receptivas cumple con las ambiciones de aprendizaje.

Pasando a ver ahora si se cumple con las hip3tesis planteadas, se puede decir que para la primera, que se refer3a a la comprobaci3n de un modelo normativo pluric3ntrico en los manuales de ELE, no, este no se cumple. A veces aparecen frases bonitas que insisten en la validez de todas las normas, pero de hecho esto no es tan f3cil de aplicar, sobre todo porque se sigue confundiendo un espa3ol general con la variedad castellana. Y como en la hip3tesis se planteaba de encontrar una peque3a cantidad de muestras, esto se confirma sin dudas para las muestras escritas. Sin embargo para las muestras orales el muestreo es mayor, y la pluralidad de normas es tambi3n mejor representada. Pero quiz3s est3 justamente all3 el problema, en que se conf3e que los audios compensen al material escrito.



Por lo que concierne la segunda de las hipótesis planteadas, que establecía la siguiente relación numérica entre las muestras de variedades hispanoamericanas encontradas: *ejemplos de fonética > ejemplos de léxico-semánticos > ejemplos morfo-sintácticos*. Para ver si se cumple se ha hecho el promedio de las porcentajes de ambos formatos, aunque este cálculo resulta algo forzado ya que se le da el mismo valor a la cantidad de las muestras escritas (24) y el de las orales (99). Pero este cálculo se va a considerar como válido, por lo tanto, por como se ve de la gráfica representada aquí abajo, no se cumple la relación que se había previsto, cumpliéndose en cambio la siguiente: *ejemplos de léxico-semánticos > ejemplos de fonética > ejemplos morfo-sintácticos*, sin embargo con una diferencia mínima respecto a los resultados que se había planteado.

3.5. Carencias fundamentales encontradas

Entre los aspectos que se han encontrado a faltar, se puede mencionar antes que nada un acercamiento a las variedades hispanoamericanas desde el punto de vista de la semántica, que en realidad es el aspecto más problemático por los malentendidos que pueden surgir al referirse dos variedades distintas a las mismas palabras con significados o acepciones distintos. En este aspecto entran naturalmente todos el tema de palabras tabú, ya que contemporáneamente la misma palabra en algunas variedades representa una palabra tabú y en otra en cambio se refieren a cuestiones completamente privas de malicia. Y tal combinación implica algo parecido a un choque cultural en el que mejor evitar encontrarse, de allí su importancia en la clase de ELE.

Por lo que concierne otro punto que se retiene fundamental por afectar el modelo de lengua proporcionado a los alumnos y también se lo puede considerar como un fuerte condicionante en el aprendizaje de la lengua, es un nivel de autenticidad que se debería exigir ser más elevado por la importancia que representa. En primer lugar para el alumno, que se sigue recordando que quiere aprender una lengua auténtica, que por lo tanto refleje las variedades. Recordemos además que, como sostiene Moreno Fernández (2010), una lengua natural siempre se produce a través de una de sus variedades. Por lo tanto se debería de aplicar una estrategia de aproximación al modelo estándar⁴⁶, en el que prime lo *correcto* sobre lo *incorrecto*; allí donde no llega lo normativo, prime lo *culto* sobre lo *inculto*; y allá donde lo culto ofrece soluciones diferentes, que prime lo *general* sobre lo *particular* (Moreno, 2010, p. 40).

En último, por lo que respecta otro aspecto que se considera especialmente descuidado en el tratamiento de la enseñanza ELE, es justamente la morfosintaxis. Por lo que respecta a la sintaxis no se consideran muchos aspectos de los usos verbales distintos en el sistema simplificado de las variedades hispanoamericanas, que han eliminado varias formas y utilizan otras de forma distinta. También se cree que la desaparición de la forma “vosotros” para todas estas variedades es un hecho digno de mención en la clase de lengua española, aunque esta no sea la variedad principal transmitida. Por lo que respecta la morfología puede ser interesante para el alumno ver la diferente formación de palabras en algunos casos específicos, para que este no se extrañe demasiado cuando se encuentre alguna de ella.

⁴⁶ Representado a través de la gráfica de la página 19.

4. REFLEXIONES FINALES

Igualmente, para concluir, se puede decir que querer abarcar la realidad de las variedades desde un punto de vista lo más posible global ha hecho difícil el análisis, pero básicamente residía justamente en este tipo de realización el interés que ha motivado la elección de este tema. Se quiere por lo tanto recordar que el presente trabajo se puede considerar simplemente una base que abre puertas a otros trabajos, en los que se puede profundizar la temática.

Por lo que concierne unas sugerencias de cómo poner en práctica una enseñanza plurinormativa, se consideran muy válidas las observaciones de Company (2016, pp. 11-13), con referencia en especial a las soluciones que el mismo sugiere y, aunque sea a un ámbito de lengua materna, estas son perfectamente aplicables a la enseñanza ELE.

Bibliografía

Bibliografía general

Andión Herrero, M. A. (2008). La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes, en Barrientos Clavero, A, Martín Camacho, J. C., Delgado Polo, V., y Fernandez Barjola, M. I. eds., *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso internacional de ASELE*, Extremadura, Cáceres, (pp. 167-183) [en línea]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0167.pdf [Consulta: 24/06/2017].

Andión Herrero, M. A. y Gil Burmann, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2 (pp. 47-59) Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) e Instituto Cervantes, Madrid. [en línea]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf [Consulta: 11/05/2017].

Blanco, C. (2000). El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor ELE, en M. Antonia, Martín Zorraquino y Cristina, Díez Pelegrín, eds., *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso internacional de ASELE*, Zaragoza, (pp. 209-216) [en línea]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0209.pdf [Consulta: 24/06/2017].

Bravo García, E. (2015). América en la clase de español. Del contenido cultural al *psycofact*. En Bravo García, E. y Gallardo Saborido, E. J. coord., *Los estereotipos culturales hispánicos y sus implicaciones didácticas*. Monográficos Marcoele, (21), Universidad de Sevilla. (pp. 5-27) [en línea]: <http://lacua.au.dk/fileadmin/www.lacua.au.dk/Dialogos22total.pdf> [Consulta: 07/05/2017].

Bueno Hudson, R. (2004). El español y sus variedades: implicaciones en el aula de español como lengua extranjera. [en línea]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/04_bueno.pdf [Consulta: 12/06/2017].

Company Company, C. (2016). Políticas panhispánicas hoy. Un asunto de identidad y seguridad. En Panel: *Nuevos Retos de la Lingüística Política Panhispánica. VII Congreso Internacional de la Lengua Española*, San Juan de Puerto Rico. [en línea]: http://www.asale.org/sites/default/files/Palabras_de_Concepcion_Company.pdf [Consulta: 23/06/2017].

BIBLIOGRAFÍA

Flórez Márquez, Ó. A. (2000). ¿Qué español enseñar? O ¿cómo y cuándo “enseñar” los diversos registros o hablas del castellano?, en M. Antonia, Martín Zorraquino y Cristina, Díez Pelegrín, eds., *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso internacional de ASELE*, Zaragoza, (pp. 311-316), [en línea]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0311.pdf [Consulta: 21/06/2017].

Grande Alija, F. J. (2000). La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan? , en M. Antonia, Martín Zorraquino y Cristina, Díez Pelegrín, eds., *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso internacional de ASELE*, Zaragoza, (pp. 393-402), [en línea]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0393.pdf [Consulta: 01/07/2017].

Instituto Cervantes (2016). El español: una lengua viva, en el Anuario 2015 del Instituto Cervantes *Español en el Mundo*. [en línea]: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_15/informes/p01.htm#np7n [Consulta: 12/05/2017].

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm#p522

Martín Zorraquino, M. A. (2000). Norma y variación lingüística en la enseñanza E/LE, en M. Antonia, Martín Zorraquino y Cristina, Díez Pelegrín, eds., *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso internacional de ASELE*, Zaragoza, (pp. 7-11), [en línea]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0007.pdf [Consulta: 07/06/2017].

Matus Olivier, A. (2001). La dimensión léxica y el problema de las zonas dialectales, en López Morales H., coord., *El español en la sociedad de la información. Unidad y diversidad del español. II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Valladolid (online), [en línea]: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/2_el_espanol_de_america/matus_a.htm [Consulta: 09/06/2017].

Moreno Fernández, F. (2007). Qué español enseñar. 2.ª ed. *Cuadernos de didáctica del español / LE*. Madrid: Editorial Arco/Libros.

Moreno Fernández, F. (2010). Las variedades de la lengua española y su enseñanza. *Manuales de formación de profesores de español 2/L*. Madrid: Editorial Arco/Libros.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2006) Demografía de la lengua española, en García Delgado J. L., Dir., *El valor económico del español*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales y Fundación Telefónica, (pp. 11-15). [en línea]:

http://escrituradigital.net/wiki/images/Demografia_de_la_lengua_espa%C3%B1ola.pdf [Consulta: 17/06/2017].

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2016). Atlas de la lengua española en el mundo. 3.^a ed.. Fundación Telefónica, (pp. 32-74, 98-108). [en línea]: https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/539/ [Consulta: 17/06/2017].

Richard, E. (2015). Las variedades del español en la enseñanza como lengua segunda/extranjera. En *VocUM 2014* de la Universidad de Montreal, (pp. 131-143). [en línea]: <http://scriptum.vocum.ca/index.php/scriptum/article/view/32> [Consulta: 02/05/2017].

Soler Montes, C. (2014). El modelo de lengua en el aula ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico, en Morimoto, Y., Pavón Lucero M. V. y Santamaría Martínez, R. eds., *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso internacional de ASELE*, Madrid. [en línea]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1237.pdf [Consulta: 02/07/2017].

Torres Torres, A. (2013). Del castellano de «un pequeño rincón» al español internacional. *Normas: Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, (3), (pp. 205-224), [en línea]: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-DelCastellanoDeUnPequenoRinconAlEspanolInternacion-4501330.pdf> [Consulta: 19/06/2017].

Vila Pujol, M. R. (1994). Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera. López, L. M. y Sans, N., eds. *Didáctica del español como lengua extranjera, Vol.2*. Madrid : Fundación Actilibre, (pp. 205-216).

Trabajos académicos (Trabajos final de máster)

López Fernández, P. (2015). Las variantes léxicas hispanoamericanas en el aula de E/LE (TFG), Universidad de Oviedo [en línea]: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/32601/6/TFM_%20L%C3%B3pez%20Fern%C3%A1ndez.pdf [Consulta: 19/05/2017].

Santiago Andrés, X. (2015). Los métodos, ¿modelos de lengua? El tratamiento de la variación diatópica, diastrática y diafásica en algunos manuales de ELE (TFM), Universidad Autónoma de Barcelona, [en línea]: https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2015/hdl_2072_257386/Santiago_Andres_Xavier_TFM.pdf [Consulta: 27/04/2017].

Fuentes de consulta (diccionarios y similares)

Atienza, E., Castro, M., Inglés, M., López, C., Martín Peris, E., Puedo, S., y Vañó, A. (1997-2013). Diccionario de términos clave de ELE (online). *Portal Centro Virtual Cervantes-Instituto Cervantes*. [en línea]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [Consulta: 21/04/2017].

BIBLIOGRAFÍA

Márquez, G. G., y Hernández, H. (2000). Clave: diccionario de uso del español actual (online). *Portal SM-Diccionarios*. [en línea]: <http://clave.smdiccionarios.com/app.php> [Consulta: 21/04/2017].

Real Academia Española (2001-2014). Diccionario de la Lengua Española (online). [en línea]: <http://dle.rae.es> [Consulta: 21/04/2017].

Diccionario Panhispánico de Dudas (RAE y ASALE 2005) <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>

CVC <http://cvc.cervantes.es/portada.htm>

Manuales didácticos de ELE analizados

Ainciburu, M. C., González, V., Navas, A., Tayefeh, E., y Vázquez, G. (2011). **Vía rápida**. *Libro del alumno y cuaderno de ejercicios* (Curso intensivo niveles A1, A2 y B1). Barcelona: Editorial Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2014). **Aula internacional 3**. Nueva edición. Libro del alumno. (B1). Barcelona: Editorial Difusión.

Sans Baulenas, N. y Martín Peris, E. (2014). **Gente hoy 2**. Libro del alumno. (B1). Barcelona: Editorial Difusión.

Sans Baulenas N., Martín Peris E., Garmendia A. y Conejo E. (2013). **Bitácora 3**. Libro del alumno. (B1.1). Barcelona: Editorial Difusión.

Sans Baulenas N., Martín Peris E., Conejo E. y Garrido P. (2014). **Bitácora 4**. Libro del alumno (B1.2). Barcelona: Editorial Difusión.

Anexo 1. Fichas de análisis de los manuales: variación en el discurso escrito

En el Anexo 3 se encuentran las copias de las muestras presentes en los manuales a los cuales hacen referencia las siguientes fichas.

* Algunas entradas están marcadas con un asterisco, es el caso de algunos americanismos de origen indígena que sin embargo no son utilizados en Hispanoamérica (patata > papa; maíz > choclo....).

AULA INTERNACIONAL 3 (B1)

Difusión: 2014

Ficha 1	
Localización	Unidad 1, página 21
Tema	Triunfo de hispanohablantes locales y universales
Proceso	Se pide asignar a uno de los dos personajes presentados anteriormente.
Tipo de texto	Narración (fragmentos de entrevista)
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	Español de los Estados Unidos (se menciona el origen dominicano del escritor)
¿Qué lo determina?	<u>LÉXICO-SEMÁNTICA:</u> ➤ <i>esa vaina pesa</i> > palabra comodín para indicar en general “cosas”.
Tratamiento	Lingüístico (no explícito)
Explicación	No hay
Grado de autenticidad	5
Comentarios	En el mismo fragmento hay varios términos espanglish como <i>delivery</i> (de mesas), (trabajaba) <i>full time</i> .

Ficha 2	
Localización	Unidad 4, página 57
Tema	Estereotipos latinoamericanos
Proceso	Se pide de determinar la imagen de cada colectivo a través de algunos adjetivos dados.
Tipo de texto	Narración (chistes sobre argentinos y “gallegos”)
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	Rioplatense (en los contenidos culturales y en el lenguaje)
¿Qué lo determina?	<u>MORFO-SINTÁCTICA:</u> ➤ (vos) sabés > forma de la segunda persona singular en el voseo verbal. <u>LÉXICO-SEMÁNTICA:</u> ➤ gallego > por extensión todos los españoles, por ser el mayor colectivo de inmigrantes españoles en Argentina;

ANEXO 1. FICHAS VARIACIÓN ESCRITA

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ che > según la RAE interjección extendida en Valencia, Argentina, Bolivia, Paraguay y Uruguay; ➤ salón de clases > aula.
Tratamiento	Lingüístico (no explícito)
Explicación	No hay
Grado de autenticidad	4

Ficha 3	
Localización	Unidad 5, página 59
Tema	<i>Campañas publicitarias</i>
Proceso	Se pide asignar a cada una entre los objetivos propuestos.
Tipo de texto	Argumentación (carteles de campañas institucionales)
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	México-centroamericana (una etiqueta lo menciona)
¿Qué lo determina?	<u>LÉXICO-SEMÁNTICA y MORFO-SINTÁCTICA:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leer es padrisísimo > según la RAE en México en el lenguaje coloquial “estupendo”; > es típico el uso de estos sufijos para enfatizar.
Tratamiento	Lingüístico (no explícito)
Explicación	No hay
Grado de autenticidad	5

Ficha 4	
Localización	Unidad 5, página 69
Tema	<i>Eslóganes de anuncios</i>
Proceso	Hay que observar las imágenes correlativas a los eslóganes y tratar de adivinar qué productos anuncian. Unos textos donde personajes cuentan sus experiencias sirven para comprobarlo.
Tipo de texto	Argumentación + Narración
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	Rioplatense (de cada personaje se menciona el origen)
¿Qué lo determina?	<u>MORFO-SINTÁCTICA:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ hacele caso > forma verbal del imperativo propia del voseo. <u>LÉXICO-SEMÁNTICA:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ la Argentina > cuando los argentinos hablan de su país le añaden el artículo; ➤ flaco* > menos utilizado en la variedad castellana, para la que es más común “delgado”.
Tratamiento	Lingüístico (no explícito)
Explicación	No hay
Grado de autenticidad	4

Ficha 5	
Localización	Unidad 7, página 89
Tema	Cómo contestar al teléfono
Proceso	Solo se trata de una nota informativa sobre la función comunicativa
Tipo de texto	Explicación gramatical
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	Hispanoamericana (se menciona aunque sin especificar localizaciones)
¿Qué lo determina?	<u>LÉXICO-SEMÁNTICA</u> : ➤ bueno, alo, pronto, hola > distintas fórmulas para contestar al teléfono.
Tratamiento	Metalingüístico (explícito)
Explicación	Se presentan las formas de otras variedades. Se menciona que “ <i>en Latinoamérica existen también otras formas de responder al teléfono</i> ”.
Grado de autenticidad	4
Comentarios	No se explica en qué países se utiliza cuál de las fórmulas

Ficha 6	
Localización	Unidad 10, página 128
Tema	Inventos del mundo hispanohablante
Proceso	Se pide reflexionar sobre la importancia de los inventos y motivar tal valoración
Tipo de texto	Explicación cultural
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	Rioplatense (se explica que en Argentina es de lenguaje común)
¿Qué lo determina?	<u>LÉXICO-SEMÁNTICA</u> : ➤ birome > bolígrafo.
Tratamiento	Metalingüístico (explícito)
Explicación	Se menciona que el término se utiliza en Argentina
Grado de autenticidad	4
Comentarios	En el texto se explica que el origen del término <i>birome</i> proviene de su inventor y se nombra su correspondiente en la variedad castellana.

Ficha 7	
Localización	<i>Más ejercicios</i> , página 170
Tema	Concordancia del verbo con el OD
Proceso	Rellenar los huecos con verbos en singular o plural
Tipo de texto	Ejercicio de gramática
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	Rioplatense (se menciona una característica de la variedad)
¿Qué lo determina?	<u>MORFO-SINTÁCTICA</u> : (en el significado) ➤ En Argentina no se (usa) la forma “vosotros”.
Tratamiento	Metalingüístico (explícito)
Explicación	No hay (aunque se podría ver la misma frase como explicación)
Grado de autenticidad	Ø

ANEXO 1. FICHAS VARIACIÓN ESCRITA

Comentarios	El ejercicio hace recaer la atención en la forma y no en el contenido. Queda en manos del profesor dejar la frase como ejemplo o entrar en detalle sobre el asunto del voseo.
-------------	---

GENTE HOY 2 (B1)

Difusión: 2014

Ficha 8	
Localización	Unidad 1, página 26
Tema	Personajes famosos de habla hispana
Proceso	Se pide determinar a los personajes con adjetivos.
Tipo de texto	Narración (fragmento de entrevista)
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	Rioplatense (se menciona el origen argentino)
¿Qué lo determina?	<u>MORFO-SINTÁCTICA:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ hablás, vos tenés, entendés > formas de la segunda persona singular en el voseo. <u>LÉXICO-SEMÁNTICA:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ plata > dinero; ➤ auto (importado) > coche (de marca extranjera); ➤ almuerzo > según la variedad del español, comida que se toma por la mañana o al mediodía. ➤ baño (=ducha) > utilizados como sinónimos, con el significado de ducha; ➤ darse ese gusto > darse un capricho; ➤ loco > según la RAE, apelativo informal utilizado para dirigirse o llamar a otro, utilizado en Nicaragua, República Dominicana y Uruguay.
Tratamiento	Lingüístico (no explícito)
Explicación	No hay
Grado de autenticidad	5

Ficha 9	
Localización	Unidad 8, página 97
Tema	Poemas de Mario Benedetti
Proceso	Se pide de inventar un título para cada uno y luego asignar los títulos reales
Tipo de texto	Narración (fragmentos de poemas)
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	Rioplatense (escritor de origen uruguayo)
¿Qué lo determina?	<u>MORFO-SINTÁCTICA:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Como sos, sos mi amor</i> > voseo verbal; ➤ <i>quedarme en vos</i> > voseo pronominal; ➤ <i>ustedes cuando aman exigen (...) nosotros</i> > forma de ustedes utilizada como segunda persona del plural. <u>LÉXICO-SEMÁNTICA:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ qué bueno > qué bien.

Tratamiento	Lingüístico (no explícito)
Explicación	No hay
Grado de autenticidad	5

Ficha 10	
Localización	Unidad 10, página 113 → <u>Combinación con la pista 67</u> , ver en anexo 2, pág. 83
Tema	<i>Cómo cambia el español según los países</i>
Proceso	Apartado A: Lectura del texto y observación del mapa con palabras, expresiones o usos que cambian según la variedad. Apartado B: Aparecen tres dibujos de los que hay que buscar las correspondientes formas en diferentes países hispanohablantes. Apartado C: Paralelismos sobre variedades en la lengua materna.
Tipo de texto	Explicación cultural (sobre variedades con ejemplos)
Destrezas	Comprensión lectora y escritura (+ comprensión oral)
Variedad	Andina, Rioplatense y Mexicano-centroamericana (se menciona el origen de Colombia, Argentina y México)
¿Qué lo determina?	Apartado A: <u>MORFO-SINTÁCTICA</u> : ➤ tú/ustedes, vos/ustedes > uso distinto de los pronombres; <u>LÉXICO-SEMÁNTICA</u> : ➤ ¡chido!, chiva, ¡chévere!, bacán, ¡copado! > ¡guay!; ➤ las papas > las patatas; ➤ ¿bueno?, ¡oigo!, ¿a ver?, ¿aló?, ¡hola! > diga; Apartado B: <u>LÉXICO-SEMÁNTICA</u> : ➤ tomate, gafas y zumo (dibujos) > es el alumno quién tiene que buscar sus correspondientes en las distintas variedades.
Tratamiento	Metalingüístico (explícito)
Explicación	Un pequeño texto explica que cuando se viaja a otro país de habla hispana se notará diferencias, que sin embargo se solventarían pidiendo aclaraciones y preguntando.
Grado de autenticidad	4
Comentarios	Se observa como algunos términos de uso cotidiano cambian según el lugar,

Ficha 11	
Localización	Unidad 10, página 116
Tema	El español de España y de América
Proceso	Se piden unas reflexiones sobre las variedades
Tipo de texto	Explicación lingüística
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	Hispanoamérica (no se especifican las áreas de extensión)
¿Qué lo determina?	<u>MORFO-SINTÁCTICA</u> : ➤ usos verbales , o de los pronombres personales ;

ANEXO 1. FICHAS VARIACIÓN ESCRITA

	<p>FONÉTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ pronunciación de la grafía ll, de s/z/c y la entonación; <p>LÉXICO-SEMÁNTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ chile, ají, pimiento picante > guindilla; ➤ socio, cuate, pana, güey, compadre, yunta, chero, causa, parceró > amigo
Tratamiento	Metalingüístico, explícito
Explicación	Se explican algunas diferencias básicas entre variedades
Grado de autenticidad	4
Comentarios	En el texto también se tratan los demás aspectos de la variación lingüística. A parte de los ejemplos léxicos, los demás son entre los elementos fonéticos y gramaticales más relevantes.

Ficha 12	
Localización	Unidad 10, página 117
Tema	Palabras signo de identidad
Proceso	Algunos escritores explican origen y significado de las palabras que representan mejor la identidad de sus países. Se pide de elegir análogamente una palabra de la lengua materna y presentarla.
Tipo de texto	Explicación lingüística (palabras más autóctonas del español)
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	EE. UU, Mexicano-centroamericana, Caribeña, Andina, Rioplatense (aparecen los países como título en relación a cada palabra)
¿Qué lo determina?	<p>LÉXICO-SEMÁNTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estados Unidos: parqueadero, carro > aparcamiento, coche; ➤ México: pinche > palabra comodín con una gran cantidad de acepciones; ➤ Cuba: asere > saludo muy popular; ➤ El Salvador: cipote > niño, joven, adulto inmaduro; ➤ Nicaragua: chunche > palabra comodín para muchas cosas; ➤ Colombia: vaina > palabra comodín para cosas; ➤ Venezuela: bochinche > fiesta escandalosa, desorden o alboroto, también aplicado al ámbito político; ➤ Perú: huachafo > “cursi”, imitar o pretender lo que no se es; ➤ Uruguay: celeste > por el color de la bandera, referido a un sentido patriótico; ➤ Argentina: boludo > tonto o estúpido, entre amigos es síntoma de complicidad.
Tratamiento	Lingüístico y metalingüístico (explícito)
Explicación	A cada palabra le corresponde una explicación que hace entender mejor su uso y significado
Grado de autenticidad	4
Comentarios	En la explicación de la primera voz también se utilizan términos <i>espanglish</i> como <i>ticket</i> ; <i>parqueadero</i> y <i>parquear</i> son en cambio palabras incorporadas en otras variantes.

VÍA RÁPIDA (A1 - B1)

Difusión: 2011

Ficha 13	
Localización	Unidad 13, página 197
Tema	Las costumbres en el amor
Proceso	Ejercicio de rellenar huecos con pronombres
Tipo de texto	Ejercicio de gramática
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	Andina y Chilena (nada introduce a una variedad distinta)
¿Qué lo determina?	<u>LÉXICO-SEMÁNTICA</u> : ➤ pololo > según la RAE en Bolivia y Chile la persona con la cual se mantiene una relación menos formal que el noviazgo.
Tratamiento	Lingüístico (no explícito)
Explicación	No hay
Grado de autenticidad	4
Comentarios	Ningún tipo de contexto de variación diatópica.

Ficha 14	
Localización	Unidad 13, página 205
Tema	El amor en la sabiduría popular
Proceso	A la lectura siguen las preguntas sobre si se está de acuerdo con las afirmaciones y si se conocen otros similares en la lengua materna.
Tipo de texto	Narración (refranes)
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	Rioplatense (no es explícita)
¿Qué lo determina?	<u>MORFO-SINTÁCTICA</u> : ➤ <i>Amor loco, yo por vos, vos por otro.</i> > voseo pronominal.
Tratamiento	Lingüístico (no explícito)
Explicación	No hay
Grado de autenticidad	5
Comentarios	Entre otros refranes de variedad castellana

Ficha 15	
Localización	Unidad 15, página 231 → <u>Combinación con la pista 30</u> , ver en anexo 2, pág. 87
Tema	Las diferencias entre variedades no impiden la comprensión
Proceso	Puesta en común los conocimientos adquiridos hasta ese punto sobre las variedades, en especial sobre los acentos. Luego se propone una serie de preguntas de reflexión. Finalmente la escucha sirve para comprobar tales conocimientos.
Tipo de texto	Propuesta de discusión
Destrezas	Expresión oral (+ comprensión oral)
Variedad	Hispanoamericana (las variedades son el tema tratado)
¿Qué lo determina?	<u>MORFO-SINTÁCTICA</u> , <u>LÉXICO-SEMÁNTICA</u> y <u>FONÉTICA</u> :

ANEXO 1. FICHAS VARIACIÓN ESCRITA

	➤ El argumento (variedades del español)
Tratamiento	Metalingüístico (explícito)
Explicación	Implica las explicaciones que ha habido antes
Grado de autenticidad	∅
Comentarios	Las preguntas son muy específicas relativas a: la homogeneidad de la lengua, si existe un solo español, la entendibilidad entre nativos, qué español aprenden los estudiantes de filología.

Ficha 16	
Localización	Unidad 15, página 234
Tema	Palabras de origen indígena
Proceso	Clasificación de las palabras según estos grupos: helenismos, arabismos, americanismos, anglicismos, galicismos, italianismos.
Tipo de texto	Lista de palabras + explicación lingüística
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	Americanismos de origen indígena presentes en el español (no se explicita)
¿Qué lo determina?	<u>LÉXICO-SEMÁNTICA:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ del guaraní: ananás; ➤ del quechua: patata*, cóndor y puma; ➤ del náhuatl: tomate, chocolate y cacao.
Tratamiento	Metalingüístico (explícito)
Explicación	El texto pone que se incorporaron al español muchos términos provenientes de las antiguas lenguas americanas
Grado de autenticidad	4
Comentarios	Algunas de estas palabras se han exportado casi invariadas a otros idiomas. * No es un término del español general, sino exclusivo de la variante castellana.

Ficha 17	
Localización	Unidad 15, página 237
Tema	Estructurar la información
Proceso	Los marcadores del discurso explicados anteriormente se presentan en contexto en esta lectura priva de instrucciones
Tipo de texto	Explicación lingüística
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	Hispanoamericana (el texto lo menciona y establece áreas de extensión)
¿Qué lo determina?	<u>MORFO-SINTÁCTICA:</u> (en el significado) <ul style="list-style-type: none"> ➤ el voseo: <ul style="list-style-type: none"> • en Centroamérica, Paraguay, zonas de Colombia, Venezuela y Ecuador no pertenece a la lengua culta • en los países del Río de la Plata es propio de la norma; • Argentina, Paraguay y Costa Rica han excluido el “tú” del paradigma.
Tratamiento	Metalingüístico (explícito)
Explicación	No hay (el mismo texto cumple esta función)

Grado de autenticidad	Ø
Comentarios	Se explica en líneas generales el voseo pronominal, en qué países se usa y si se combina con otros pronombres o menos. Recaer la atención en la forma y no en el contenido, así que depende del profesor dar explicaciones sobre el voseo.

Ficha 18	
Localización	<i>El juego de Vía rápida</i> , páginas de 243 hasta 248.
Tema	Palabras de origen indígena signo de identidad
Proceso	Al tablero de las páginas 240 y 241 le siguen unas fichas que pueden comportar actividades por resolver. En las reglas no queda claro si hay que leerlas, probablemente se da por hecho.
Tipo de texto	Explicación cultural + lingüística (fichas de un “juego de la oca”)
Destrezas	Comprensión lectora (+ expresión oral)
Variedad	Americanismos de origen indígena (raramente con localización)
¿Qué lo determina?	<u>LÉXICO-SEMÁNTICA:</u> <ul style="list-style-type: none"> ➤ guagua* (en Chile significa “bebé”, en Canarias y el Caribe es un autobús), según la RAE de etimología incierta; ➤ cóndor > del quechua; ➤ mate > (bebida típica en Brasil, Paraguay, Uruguay y Argentina), del quechua; ➤ quetzal > del náhuatl (lo pone el texto); ➤ iguana > del arahuaco antillano; ➤ jaguar > del tupí; ➤ loro > del caribe; ➤ cacao > del náhuatl; ➤ hamaca, del táino; ➤ maíz* > el táino. ➤ colibrí > el caribe; ➤ llama > el quechua; ➤ tucán > del tupí-guaraní.
Tratamiento	Metalingüístico (explícito)
Explicación	Para cada ficha hay una explicación sobre palabras relacionadas a la cultura de países hispanohablantes
Grado de autenticidad	Ø
Comentarios	Como en la ficha 16, palabras de origen indígena que pertenecen en mayoría al lenguaje común entre todas las variedades, incluso la peninsular. * Son exclusivas de determinadas variedades

Ficha 19	
Localización	<i>Escribir y pronunciar</i> , página 252 → <u>Combinación con la pista 35</u> , ver en anexo 2, pág. 87
Tema	¿Cómo se pronuncia la c?
Proceso	Un hablante argentino y una española leen de forma alternada las frases, se pide de completar la regla.
Tipo de texto	Ejercicio de fonética
Destrezas	Comprensión lectora (+ comprensión oral: relación fonema / grafema)

ANEXO 1. FICHAS VARIACIÓN ESCRITA

Variedad	Hispanoamericana*
¿Qué lo determina?	(distinción entre: España; parte de Andalucía, Canarias y América Latina) FONÉTICA: ➤ c + e, i = [s] / [θ] ➤ c + a, o, u = [k]
Tratamiento Explicación	Metalingüístico (explícito) Según la combinación con vocales y dependiendo de la variedad del español cambia la pronunciación de la “c”.
Grado de autenticidad	4
Comentarios	De cinco frases solo hay una en la que aparecen c + e/i, que es en lo que se diferencian las pronunciaciones. * Audio: rioplatense

Ficha 20	
Localización	<i>Escribir y pronunciar</i> , página 253 → <u>Combinación con las pistas 36 y 38</u> , ver en anexo 2, pág. 87
Tema	¿Distinguir entre [s] y [θ]?
Proceso	En el audio tres breves textos que se pueden seguir por escrito, después se pide de completar la regla.
Tipo de texto	Ejercicio de fonética
Destrezas	Comprensión lectora (+ comprensión oral: relación fonema / grafema)
Variedad	Hispanoamericanas*
¿Qué lo determina?	(distinción entre: España; partes de Andalucía, Canarias y América Latina) FONÉTICA: ➤ c + e, i = [s] / [θ] ➤ z + a, o, u = [s] / [θ]
Tratamiento Explicación	Metalingüístico (explícito) La “c” en combinación de -e o -i y la “z” con -a, -o, -u se pronuncian según la variedad [s] o [θ]
Grado de autenticidad	4
Comentarios	El contenido de las narraciones se ambienta en el país de origen de los locutores. * Audio: mexicano-centroamericana y rioplatense

Ficha 21	
Localización	<i>Escribir y pronunciar</i> , página 257 → <u>Combinación con la pista 49</u> , ver en anexo 2, pág. 88
Tema	La letra x
Proceso	Se proponen palabras que contienen la “x”, antes aisladas y luego en contexto. Al final se pide de completar parte de la regla.
Tipo de texto	Ejercicio de fonética
Destrezas	Comprensión lectora (+ comprensión oral: relación fonema / grafema)
Variedad	Hispanoamericanas
¿Qué lo determina?	(distinción entre: “algunas zonas de España” y “América Latina”) FONÉTICA: ➤ x = [s], [gs], [ks]
Tratamiento	Metalingüístico (explícito)

Explicación	Se explican las diferentes maneras de pronunciar la “x”, según la posición en la que se encuentra en la palabra o la variedad del español
Grado de autenticidad	4
Comentarios	No se especifica por qué zonas de España se extiende ese rasgo y se trata a Hispanoamérica como un bloque homogéneo.

Ficha 22	
Localización	<i>Escribir y pronunciar</i> , página 258 → <u>Combinación con la pista 52</u> , ver en anexo 2, pág. 88
Tema	La “ll” y la “y”
Proceso	Palabras aisladas son leídas por hablantes de las dos variedades
Tipo de texto	Ejercicio de fonética
Destrezas	Comprensión lectora (+ comprensión oral: relación fonema / grafema)
Variedad	Rioplatense (se divide entre: mayoría de Hispanoamérica y países del Río de la Plata)
¿Qué lo determina?	FONÉTICA: Y = [j], [ɲ]
Tratamiento	Metalingüístico (explícito)
Explicación	Se advierte sobre la particular manera de pronunciar la “y” (fricativización) en la variedad rioplatense
Grado de autenticidad	4
Comentarios	Se dan instrucciones al alumno sobre cómo enfrentarse a las variedades: <i>“Ninguna de estas variantes es más correcta que otras. Sin embargo, debes utilizar el sonido que corresponda a la variante que tú aprendes. Lo importante es que no las mezcles.”</i>

BITÁCORA 3 (B1.1)

Difusión: 2013

Ficha 23	
Localización	<i>Resumen gramatical</i> , página 131
Tema	Hablar de acciones y estados futuros
Proceso	No hay
Tipo de texto	Explicación gramatical
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	Distintas variedades (no específico)
¿Qué lo determina?	MORFO-SINTÁCTICA: ➤ Futuro imperfecto e “ir a” + infinitivo.
Tratamiento lingüístico	Metalingüístico (explícito)
Explicación	Se menciona que según la variedad el uso de estas formas verbales cambia
Grado de autenticidad	Ø
Comentarios	No se detalla en qué países se utiliza estas perífrasis o formas verbales ni el valor que asumen, tampoco se dan ejemplos.

ANEXO 1. FICHAS VARIACIÓN ESCRITA

BITÁCORA 4 (B1.2)

Difusión: 2014

Ficha 24	
Localización	Unidad 8, página 107
Tema	<i>Sentimientos transmitidos por canciones</i>
Proceso	Lectura de fragmentos de las canciones. Se pide de encontrar determinadas ideas en los textos (parafraseo).
Tipo de texto	Narración (letras de canciones)
Destrezas	Comprensión lectora
Variedad	Caribeña y Rioplatense (se menciona el país de proveniencia)
¿Qué lo determina?	<u>LÉXICO-SEMÁNTICA:</u> Puerto Rico: <ul style="list-style-type: none"> ➤ gringos > en Hispanoamérica “estadounidense”, o por extensión a una persona rubia y de tez blanca; ➤ dañan (el paisaje) > estropear; ➤ tirando (fotos) > sacar. Argentina: <ul style="list-style-type: none"> ➤ (tan) lindo* > más común “bonito”; ➤ extraño* <i>el Obelisco</i> > echar de menos.
Tratamiento	Lingüístico (no explícito)
Explicación	No hay
Grado de autenticidad	5
Comentarios	* No del todo ajenas a la variedad castellana, aunque en menor medida también se utilizan.

Anexo 2. Fichas de análisis de los manuales: variación en el discurso oral

* Algunas entradas están marcadas con un asterisco, en este caso la palabra o expresión no es exclusiva de las variedades hispanoamericanas, sino son más utilizadas en esas determinadas variedades o simplemente más populares.

AULA INTERNACIONAL 3 (B1)

Difusión: 2014

Pista 1 (Pág. 12) Tema Características y ejemplos	Situación comunicativa 2. de 7 - Personaje 1. de 2 Información sobre uno mismo o terceras personas <i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona) Fonética: ➤ “j” como χ: trabajaχ.
Pista 8 (Pág. 37) Tema Características y ejemplos	Situación comunicativa - Personaje 2. de 2 Diferencias lingüísticas y culturales entre hispanohablantes <i>Variedad rioplatense</i> (audio: PROVENIENCIA ARGENTINA) Fonética: ➤ “j” como χ: χusto; ➤ “ll” y “y” con rehilamiento 3: 3a, 3o, a3a; ➤ “s” como χ, z, aspirada o elidida: ex, máχ bruxχa, acoχtumbrada, exχa coχtumbre, acoχtumbradoχ, eh maz_impovisado; ➤ vocales dobladas: cAarrera, enfAadada, pAalabras, pEensaba, esprEesivos, improvlisado; ➤ vocales con más énfasis: bAres, hAblar, principiO, sorprendiÓ, sÉ, sorprEndiendo, sEr, hacEr. Morfo-sintáctica: ➤ bueno* > muletilla. Léxico-semántica: ➤ reunirse (en los bares) > encontrarse; ➤ allá > allí; ➤ ceremonioso > protocolo, formal.
Pista 10 (Pág. 46) Tema Características y ejemplos	Situación comunicativa - Personaje 1. de 2 Cotillear sobre otros <i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona) Fonética: ➤ “g” como χ: me χiro; ➤ “ll” y “y” con rehilamiento 3: a3í, a3er, 3o; ➤ consonantes dobladas: biblioteKca, muy_Ffuerte; ➤ vocales dobladas: bibliOoteca. Léxico-semántica: ➤ me giro > me doy la vuelta. NOTA Hacen pensar en un acento españolizado: - el verbo tabú “cogidos” (de la mano) < agarrados;

ANEXO 1. FICHAS VARIACIÓN ORAL

Pista 15 (Pág. 52) Tema Características y ejemplos	<p>- el apelativo “tío” < por ej. flaco; - la expresión “muy fuerte”, para manifestar sorpresa.</p> <p>Situación comunicativa - Personajes 1 y 2 de 2</p> <p>Intercambio de opiniones sobre series de televisión</p> <p><i>Variedades distintas</i> (audio: SERIES COLOMBIANAS)</p> <ul style="list-style-type: none"> PERSONAJE 1. <i>Variedad mexicano-centroamericana</i> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> “j” como χ: eleχir, meχor; aspiración de la “c”: C^holombia; “x” como ks: eksactamente; vocales con más énfasis: ColOmbia, comÉdia. <ul style="list-style-type: none"> PERSONAJE 2. <i>Variedad andina</i> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> “j” y “g” como χ: meχores, trabaχar, χefe, personaχes, imaχen; “s” como z, o elidida: mejorez, máØ; “d” elidida, (entre vocales a final de palabra): ambientaØa, moØa, identificaØos; “x” como ks: redaksión; “ll” y “y” con ligero rehilamiento 3: e3a (alterna con “ella”); vocales con más énfasis: pAises. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> pues, bueno* > muletilla. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> buenísimos* (los capítulos) > fórmula de enfatización; se ve como > parece; graciosa* (la serie) > humorística.
Pista 17 (Pág. 64) Tema Características y ejemplos	<p>Situación comunicativa - Personaje 2. de 2</p> <p>Comentarios sobre un anuncio de televisión</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> “s” como χ: exlogan; aspiración de la “c”: me enK^hantan.
Pista 25 (Pág. 73) Tema Características y ejemplos	<p>Situación comunicativa - Personaje 2. de 3</p> <p>Reportaje sobre una manifestación con intervenciones</p> <p><i>Variedad caribeña</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> “y” con rehilamiento 3: apo3ar; “j” como χ: trabaχo, meχor.
Pista 27 (Pág. 78) Tema Características y ejemplos	<p>Situación comunicativa - Personaje 1. de 2</p> <p>Entrevista a una activista de una ONG ambientalista</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> “s” como χ, z, aspirada o elidida: buenaØ tardes, fundamoØ, máØ, loχ últimoØ (años), conØtrucción, doχ mil, nuestroχ (actos), nueχtros, loχ problema, conoχca; “ll” y “y” con rehilamiento 3: 3ena, constru3endo, le3es, pla3as; “x” como ks: construksión; “g” como χ: onχ, χente; “ñ” como ni: aNios; vocales dobladas: litOoral, prOoblemas; vocales con más énfasis: persOnas, creciEndo, aparecEr.

		<p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ bueno* > muletilla. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ residuos > <i>basura</i>.
Pista 31 (Pág. 87)	Tema	Contestador 3. de 3 - Personaje único
	Características y ejemplos	<p>Mensaje dejado sobre una cena de trabajo</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “ll” con rehilamiento 3: 3amaba; ➤ “j” como χ: recoχes; ➤ geminación de la consonante: aLlemanes, ➤ vocales con más énfasis: alemAnes, ➤ vocales dobladas: chAaqueta. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ recogés > voseo. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ por cierto* > <i>a propósito</i> (locución adverbial).
Pista 38 (Pág. 94)	Tema	Situación comunicativa - Personaje 1 de 2
	Características y ejemplos	<p>Visita a Bogotá</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “y” con rehilamiento 3: 3o; ➤ “s” como χ o elidida: salimoχ unoχ (bares), reχtauranteØ, diØcotecas; ➤ geminación de la consonante: disKcotecas; ➤ vocales con más énfasis: hacEr, BotEro; ➤ vocales dobladas: cOomida. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ buenísimos* (restaurantes), increíble* (comida) > fórmula de enfatización; ➤ carne de res > <i>carne vacuna</i>
Pista 41 (Pág. 99)	Tema	Situación comunicativa - Personaje 1. de 2
	Características y ejemplos	<p>Anécdota sobre no encontrar las llaves de casa</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “ll” y “y” con rehilamiento 3: a3er, 3aves, 3egué, 3o, 3amé, a3í; ➤ “s” como χ o elidida: buχcar, laχ encuentraχ, menoχ mal, entonceØ; ➤ vocales dobladas: Aamigo, Ooia; ➤ vocales con más énfasis: llavEs. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ sabés > voseo, alterna con el tuteo (sabes); ➤ pues, bueno > muletilla. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ tardísimo* > fórmula de enfatización.
Pista 44 (Pág. 109)	Tema	Descripción - Único personaje
	Características y ejemplos	<p>Ropa adecuada a la situación y superstición</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “j” como χ: travaχo, roχo, viaχe, surχe, urχentemente; ➤ “ll” con rehilamiento 3: 3evar, co3ar; ➤ “s” como χ o elidida: cueχta, eχtas, estaχ cosaØ, a veceχ; ➤ vocales dobladas: mAañana, tAacones, hAacer impOortante,

<p>Pista 54 (Pág. 121)</p> <p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>nerviOsísima, cOomprar, cOosas; ➤ <i>vocales con más énfasis</i>: hAcEr, exEmplO. Léxico-semántica: ➤ nerviosísima* > fórmula de enfatización</p> <p>Situación comunicativa - Personaje 1. de 2</p> <p>Funcionalidad de un robot eléctrico</p> <p><i>Variedad caribeña</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética: ➤ <i>“r” retrorefleja</i>: superr, amasar, picar, batirr, verdar, ayerr, torta; ➤ <i>“d” muy débil o elidida</i>: verdaØ (alterna con verdad); ➤ <i>“y” con rehilamiento 3</i>: a3er; ➤ <i>“t” aspirada</i>: de_t^hodo; ➤ <i>geminación de la consonante</i>: riKuísima ➤ <i>vocales con más énfasis</i>: amasAr, picAr, rluísima.</p> <p>Morfo-sintáctica: ➤ pues > muletilla.</p> <p>Léxico-semántica: ➤ torta > tarta; ➤ súper* (práctico), riquísima* > fórmulas de enfatización;</p>
<p>Pista 55 (Pág. 121)</p> <p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>Situación comunicativa - Personaje 1. de 2</p> <p>Funcionalidad de una cama canapé</p> <p><i>Variedad caribeña</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética: ➤ <i>geminación de la consonante después de “r” o “s” elididas</i>: GuaØDdaØ (= guardar), invieØNno, laØ_Mmantas; ➤ <i>“s” aspirada</i>: las mantahh; ➤ <i>forma de yeísmo</i>: maravija ➤ <i>vocales con más énfasis</i>: guardAr.</p>
<p>Pista 61 (Pág. 135)</p> <p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>Situaciones comunicativas 1., 5., 6. de 6 - Personajes 2., 9., 11. de 12</p> <p>Expresar opiniones sobre asuntos concretos</p> <p><i>Variedades distintas</i> (no se menciona)</p> <p>PERSONAJE 2. <i>Variedad rioplatense</i></p> <p>Fonética: ➤ <i>“j/g” como χ</i>: urχentemente, exχemplo; ➤ <i>geminación de la consonante</i>: mall, ➤ <i>vocales dobladas</i>: vAacaciones; ➤ <i>vocales con más énfasis</i>: ejEmplO.</p> <p>Léxico-semántica: ➤ lugar > sitio; ➤ salir (de vacaciones) > ir; ➤ iqué mal! (, ¿no?) > ¡qué rollo!</p> <p>PERSONAJE 9. <i>Variedad mexicano-centroamericana</i></p> <p>Fonética: ➤ <i>vocales con más énfasis</i>: hacEr; ➤ <i>“s” como z</i>: terrenoz; ➤ <i>“r” retrorefleja</i>: teRrenos.</p> <p>PERSONAJE 11. <i>Variedad caribeña</i></p> <p>Fonética: ➤ <i>“j” como χ</i>: mi_hiχa, χente; ➤ <i>“s” elidida</i>: BruselaØ, tieneØ, tranØparenteØ, distintoØ, tranØparenteØ;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>geminación de la consonante después de “n” y “s” elididas: traØØPparentes (= transparentes);</i> ➤ <i>mutación por combinación de palabras: poneM_multas (= ponen multas), mi_Øja (= mi hija);</i> ➤ <i>vocales con más énfasis: rEcicla.</i> <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pues > muletilla.
Pista 62 (Pág. 136)	Situación comunicativa - Personaje 1. de 2
Tema	Opiniones sobre el cierre de un parque
Características y ejemplos	<i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)
	Fonética:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>“ll” y “y” con rehilamiento 3: o3e, casti3o;</i> ➤ <i>vocales con más énfasis: hacEr,</i> ➤ <i>vocales dobladas: cAastillo, cEerrar.</i>
	Léxico-semántica:
	➤ parquing > <i>aparcamiento</i> .
Pista 67 (Pág. 151)	Situación comunicativa - Personaje 2. de 2
Tema	Interpretación de los sueños
Características y ejemplos	<i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)
	Fonética:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>“s” como χ: explicará;</i> ➤ <i>geminación de la consonante después de “g” elidida: siØNnifican;</i> ➤ <i>vocales con más énfasis: fAmosos.</i>
	Léxico-semántica:
	➤ muy bien* / qué bien* / qué curioso* > para mostrar interés.
Pista 68 (Pág. 151)	(sigue del anterior)
Características y ejemplos	Fonética:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>“y” con rehilamiento 3: 3a;</i> ➤ <i>vocales con más énfasis: pErsiguen, dEcir, hacEr.</i>
Pista 69 (Pág. 151)	(sigue del anterior)
Características y ejemplos	Fonética:
	➤ Ø (nada bastante concreto para ser mencionado)
Pista 70 (Pág. 151)	(sigue del anterior)
Características y ejemplos	Fonética:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>geminación de la consonante después de “g” elidida: siØNnifica;</i> ➤ <i>vocales con más énfasis: conOcido.</i>
Pista 71 (Pág. 156)	(Repetición, apartado <i>Más ejercicios</i>)
	→ Ver pista 1
Pista 72 (Pág. 157)	Situación comunicativa - Personaje 1. de 2
Tema	Entrevista de trabajo para puesto de cocinera
Características y ejemplos	<i>Variedad rioplatense</i> (audio: “AQUÍ EN ARGENTINA”)
	Fonética:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>“ll” con rehilamiento 3: 3evás;</i> ➤ <i>“s” aspirada: rehtauration, dedica3, ehto;</i> ➤ <i>“g” como χ: imaχino;</i> ➤ <i>vocales dobladas: cuAando.</i>
	Morfo-sintáctica:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ llevás, vivís > voseo verbal; ➤ bueno > muletilla.
	Léxico-semántica:
	➤ (hola) ¿qué tal? > parte del saludo inicial, sin tener que conocer al

		interlocutor y sin esperar respuesta.
Pista 76 (Pág. 170)	Tema Características y ejemplos	Situación comunicativa - Personaje 1. de 2 Condiciones laborales en un laboratorio farmacéutico <i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona) Fonética: ➤ “j/g” como χ: trabaχar, trabaχo, hiχiene, eχemplo; ➤ “ll” y “y” con rehilamiento 3: 3egar, maqui3ar, 3a, 3o; ➤ “s” como χ, aspirada o elidida: máh, rEχpetar, eχ, laχ horaØ; ➤ vocales dobladas: pEesado, trAavaχo, medlicamentos, ciudad; ➤ vocales con más énfasis: rEspetar, hORas; ➤ simplificación del diptongo creciente: pos (pues). Morfo-sintáctica: ➤ sabés > voseo verbal. Léxico-semántica: ➤ coger** (un bus) > <i>copular</i> (palabra tabú en Argentina); ➤ luego > <i>después</i> ; ➤ súper* (importante) > fórmula de enfatización.
Pista 84 (Pág. 178)		(Repetición, apartado <i>Más ejercicios</i>) → Ver pista 10
Pista 93 (Pág. 190)		(Repetición, apartado <i>Más ejercicios</i>) → Ver pista 25
Pista 98 (Pág. 193)	Tema Características y ejemplos	Situación comunicativa 4. de 10 - Personaje único Ejercicio sobre discurso directo / indirecto <i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona) Fonética: ➤ “s” aspirada: nosotroh, ehta; ➤ geminación entre palabras: coN_nosotros; ➤ vocales con más énfasis: nOche.
Pista 103 (Pág. 201)		(Repetición, apartado <i>Más ejercicios</i>) → Ver pista 41
	NOTA	➤ Esta vez en el diálogo se omiten las reacciones del otro interlocutor, aparecen por escrito en el libro para ser reconocidas.
Pista 111 (Pág. 210)		(Repetición, apartado <i>Más ejercicios</i>) → Ver pista 54
Pista 112 (Pág. 210)		(Repetición, apartado <i>Más ejercicios</i>) → Ver pista 55
Pista 116 (Pág. 217)	Tema Características y ejemplos	Situación comunicativa 1. de 2 - Personaje 1. de 2 Iniciativa para arreglar cosas estropeadas <i>Variedad mexicano-centroamericana</i> (no se menciona) Fonética: ➤ “t” aspirada: sit ^h io, objet ^h os; ➤ “ll” con rehilamiento d3: d3evar; ➤ “g” como χ: χenial; ➤ “s” como z: ademáz, vez. Morfo-sintáctica: ➤ sabés > voseo verbal; ➤ a un lado de (mi casa) > al lado de; ➤ que se vayan (a la basura, los muebles) > en variedad castellana no se utilizaría la forma reflexiva. Léxico-semántica: ➤ ¡es una lástima!* > <i>¡qué pena!</i> (resultaría algo anticuado);

Pista 118 (Pág. 224)	<p>➤ está estropeado* > <i>está roto</i> (muy común en toda Hispanoamérica). (Repetición, apartado <i>Más ejercicios</i>)</p> <p>→ Ver pista 67</p>
Pista 119 (Pág. 224)	<p>➤ Solo parte central de la pista original (Repetición, apartado <i>Más ejercicios</i>)</p> <p>→ Ver pista 68</p>
Pista 120 (Pág. 224)	<p>Se han eliminado partes de la pista original (Repetición, apartado <i>Más ejercicios</i>)</p> <p>→ Ver pista 69</p>
Pista 121 (Pág. 225)	<p>Situación comunicativa - Personaje 1. de 2</p> <p>Tema: Celos en la pareja Características y ejemplos: <i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “ll” y “y” con rehilamiento 3: 3o, 3amo; ➤ “s” como z: mailz; ➤ vocales con más énfasis: feisbÚk (= facebook), ademÁs, hAgo, sAlgo, quizÁs; ➤ vocales dobladas: cEeloso, nOo, mOotivos.
Pista 122 (Pág. 225)	<p>Situación comunicativa - Personaje 1. de 2</p> <p>Tema: Ataque de ansiedad Características y ejemplos: <i>Variedad mexicano-centroamericana</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “s” como z: buenoz, unoz; ➤ “t” aspirada: at^haque, hospit^hal.

GENTE HOY 2 (B1)

Difusión: 2014

Pista 1 (Pág. 16)	<p>Descripción personal - Único personaje</p> <p>Tema: Hablar lenguas extranjeras Características y ejemplos: <i>Variedad caribeña</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ velarización de “b” > “g”: yweno (bueno); ➤ “s” aspirada: lahh; ➤ consonantes muy débiles o elididas: naØa, coØ_un (= con); ➤ vocales con más énfasis: natlvo, nerviOso. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ bueno > muletilla.
Pista 4 (Pág. 16)	<p>Descripción personal - Único personaje (mismo tema que audio anterior)</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “s” aspirada: máh, vahh, olvidáh; ➤ “ll” y “y” con fricativización ʃ: casteʃano, leʃendo; ➤ relajamiento o elisión de “c”: téyniʃas; ➤ “g” como ɣ: oriɣinal; ➤ vocales con más énfasis: perdiEndo. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ aprendés, hablás, olvidás > voseo verbal.

ANEXO 1. FICHAS VARIACIÓN ORAL

Pista 7 (Pág. 23)	Situación comunicativa - Personaje 2. de 2
Tema Características y ejemplos	<p>Planteamientos de situaciones hipotéticas</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “y” con rehilamiento 3: 3o; ➤ “s” como χ o elidida: eχcribiría, cono\emptysetco; ➤ vocales con más énfasis: verfa, sÉ, mAl, Es. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ bueno > muletilla. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ no lo conozco de nada > no lo conozco para nada.
Pista 9 (Pág. 29)	Descripción personal - Único personaje
Tema Características y ejemplos	<p>Intereses y aficiones</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ consonantes muy débiles o elididas: \emptysetusta; ➤ “s” como χ o aspirada: guxta, divertidh, máh; ➤ vocales con más énfasis: divertidas, clne, musicAles. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ que me dé risa (película) > que me haga reír, de humor.
Pista 10 (Pág. 29)	Descripción personal - Único personaje
Tema Características y ejemplos	<p>(mismo tema que audio anterior)</p> <p><i>Variedad andina</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “s” aspirada: mih rato h libre h; ➤ consonantes muy débiles o elididas: \emptysetusta, aficiona\emptyseta; ➤ vocales con más énfasis: conci Ertos. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ crean > trato de “ustedes” en lugar de vosotros.
Pista 13 (Pág. 31)	Situación comunicativa - Personaje 2. de 2
Tema Características y ejemplos	<p>Haciendo planes para salir</p> <p><i>Variedad mexicano-centroamericana</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ vocales dobladas: sAale. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ sale > vale; ➤ en la casa > <i>en casa</i>.
Pista 16 (Pág. 31)	Situación comunicativa - Personaje 1. de 3
Tema Características y ejemplos	<p>Reserva para una cena espectáculo</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “s” como χ o aspirada: cuántah, exta; ➤ vocales con más énfasis: persOnas, pAses, quiÉn; ➤ inserción de la “i” después de <i>ch</i>: nochi(i)e.
Pista 20 (Pág. 35)	Situación comunicativa - Personajes 1. y 3. de 4
Tema Características y ejemplos	<p>Negociación para elegir un sitio donde comer</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> ambos (no se menciona, otro personaje pide la ACLARACIÓN “PARADO = DE PIE”)</p> <p>PERSONAJE 1. <i>Variedad rioplatense</i></p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “t” aspirada: t^h tiempo;

		<ul style="list-style-type: none"> ➤ “ll” y “y” con fricativización j: galego, la; ➤ vocales con más énfasis: embutido, tiEmpo, tEngo. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ les parece > trato de “ustedes” en lugar de vosotros. ➤ comprás > voseo verbal. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ parados > de pie; ➤ seguir paseando > seguir dando una vuelta. <p>PERSONAJE 2. Variedad rioplatense</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “ll” y “y” con fricativización j: lo, galega; ➤ vocales con más énfasis: típica, comEr, vEinte, cÓmodos, chUletón. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ pasar (una dirección) > dar; ➤ acá > aquí; ➤ restoran > restaurante; ➤ (estoy) muerto* > cansado; ➤ lugar > sitio.
Pista 21 (Pág. 39)	Tema Características y ejemplos	<p>Situación comunicativa - Personaje 2. de 2</p> <p>Interrogatorio para corroborar un alibi</p> <p>Variedad rioplatense (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “ñ” como ni: maNiana; ➤ “s” aspirada: ehtuve; ➤ “t” aspirada: esthuve; ➤ vocales con más énfasis: sÁbado, cAsa. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ paseando > dando una vuelta.
Pista 24 (Pág. 52)	Tema Características y ejemplos	<p>Situación comunicativa - Personaje 2. de 2</p> <p>Diálogo sobre un malestar, causas y remedios</p> <p>Variedad mexicano-centroamericana (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “s” aspirada: hah comido.
Pista 25 (Pág. 52)	Tema Características y ejemplos	<p>Situación comunicativa - Personaje 2. de 2</p> <p>(mismo tema que audio anterior)</p> <p>Variedad Caribeña (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “s” aspirada: deberíah, ahpirina; ➤ vocales con más énfasis: dIcho.
Pista 32 (Pág. 59)	Tema Características y ejemplos	<p>Descripción personal - Único personaje</p> <p>Lecturas, costumbres y contenidos</p> <p>Variedad andina (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “ll” con rehilamiento 3: lego; ➤ “r” retrorefleja: computador, libro, histórica, leer, parque; ➤ inserción de la “i” después de ch: nochi(i)es; ➤ vocales con más énfasis: novElas, cAsa, pApel, histÓrica. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ computador > ordenador.
Pista 36 (Pág. 65)		Opiniones personales 1., 3. y 4. de 4 - Único personaje

ANEXO 1. FICHAS VARIACIÓN ORAL

<p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>El invento más significativo <i>Variedades distintas</i> (no se menciona) PERSONAJE 1. <i>Variedad rioplatense</i> Fonética: ➤ “s” como χ o aspirada: loχ inventos, guχta, hihtorias; ➤ “g” como χ: personaxes; ➤ “t” aspirada: hist^horias; ➤ vocales con más énfasis: personAjes, compartIr, cambiAdo, histOrias. Léxico-semántica: ➤ me vuelve loco > <i>me gusta mucho</i>; ➤ lugares > <i>sitios</i>. PERSONAJE 3. <i>Variedad mexicano-centroamericana</i> Fonética: ➤ “s” elidida: los inventoØ; ➤ vocales con más énfasis: considEro, invEntos, persOnas, vapOr, rEvolUción. Léxico-semántica: ➤ (La vida de) las personas* > <i>la gente</i>. PERSONAJE 4. <i>Variedad rioplatense</i> Fonética: ➤ “y” con rehilamiento j: jo; ➤ “j/g” como χ: reloχ, χente, exemplo; ➤ vocales con más énfasis: tOdo, imposIble, persOna, antEs, podía, película, exÁctos, clAse; Morfo-sintáctica: ➤ bueno > <i>muletilla</i>.</p>
<p>Pista 40 (Pág. 70) Tema Características y ejemplos</p>	<p>Situación comunicativa - Personaje 1. de 2 Consejos para organizar una fiesta <i>Variedad rioplatense</i> (audio: “FIESTA ARGENTINA”) Fonética: ➤ “j/g” como χ: Arχentina, exemplo; ➤ “y” con fricativización j: jo; ➤ vocales con más énfasis: ArgentIna, problEma, comida, empanAdas, alfajOres, comprAr. Morfo-sintáctica: ➤ vos sabés > voseo pronominal y verbal. Léxico-semántica: ➤ alfajor > dulce de probable origen árabe muy típico en algunos países americanos, también en Argentina; ➤ buenísimo > fórmula de enfatización.</p>
<p>Pista 46 (Pág. 91) Tema Características y ejemplos</p>	<p>Situación comunicativa - Personaje 1. de 2 Problemas de una pareja ajena <i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona) Fonética: ➤ “s” como χ, aspirada o elidida: ex, moleχta, vernoØ, amigoh; ➤ “ll” con rehilamiento 3: e3a; ➤ “g/j” como χ: muxEres, exemplo, χugar, imaxináte; ➤ vocales con más énfasis: ejemploO, vErnos, amIgos, terrIble, horrrIble, independiEnte, prOblema, fUtbol, celOsa, posesIva, tOdo. Morfo-sintáctica: ➤ conocés, imagináte > voseo verbal.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ bueno, y sí > muletillas. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ súper* (independiente, celosa), (un problema) terrible* > fórmulas de enfatización.
Pista 47 (Pág. 91)	Situación comunicativa - Personaje 1. de 2
Tema	(mismo tema que audio anterior)
Características y ejemplos	<i>Variedad mexicano-centroamericana</i> (audio: LOS AMIGOS SON MEXICANOS)
	Fonética:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “t” aspirada: inst^hala; ➤ “s” elidida: inØtala, elloØ; ➤ “g/x” como χ: imaxinate, Méχico; ➤ vocales con más énfasis: NicolÁs, problEma.
	Morfo-sintáctica:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ y bueno, pues > muletillas.
	Léxico-semántica:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ sucede que > pasa que; ➤ de buenas a primeras > de repente.
Pista 49 (Pág. 99)	Contestador 2. de 2 - Único personaje
Tema	Mensaje grabado y otro dejado
Características y ejemplos	<i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)
	Fonética:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “ll” y “y” con fricativización j: Jo, Jamáme; ➤ “j” como χ: dexé, mensaxes, fixo, χuntamos; ➤ vocales con más énfasis: chlchos, fljo, cAsa.
	Morfo-sintáctica:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ atendés, querés, llamáme > voseo verbal; ➤ bueno > muletilla.
	Léxico-semántica:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ loco > tío; ➤ atiendes > contestas; ➤ celu > móvil; ➤ nos juntamos > nos encontramos; ➤ acá > aquí.
Pista 53 (Pág. 99)	Contestador - Único personaje
Tema	Mensaje dejado (sigue del audio anterior)
Características y ejemplos	<i>Variedad mexicano-centroamericana</i> (no se menciona)
	Fonética:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ vocales con más énfasis: doctÓr;
	Morfo-sintáctica:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lo llamamos > le llamamos (loísmo).
Pista 64 (Pág. 104)	Contestador - Único personaje
Tema	Grabación para quien llama
Características y ejemplos	<i>Variedad caribeña</i> (no se menciona)
	Fonética:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “j” como χ: dexarnos, mensaxe; ➤ “s” como z: haz (seseo s = c, z); ➤ inserción de la “i” después de ch: och(i)o.
Pista 66 (Pág. 111)	Situación comunicativa - Personaje 3. de 3
Tema	Negociación sobre la solución del juego
Características y ejemplos	<i>Variedad caribeña</i> (no se menciona)
	Fonética:

Pista 67 (Pág. 113)

Tema
Características
y ejemplos

- relajamiento o elisión de “c”: *yreo*;
- “y” con rehilamiento 3: *3o*;
- “c” aspirada: *c^hobre*;
- “s” aspirada: *máh*;
- vocales con más énfasis: *mÁs*.

Situación comunicativa - Personajes 2., 3. y 4. de 4

Comparación entre variedades con ejemplos

Variedades distintas (audio: SE MENCIONA PROVENIENCIA)

PERSONAJE 2. *Variedad mexicano-centroamericana*

Fonética:

- “x/j” como *χ*: Mé*χ*ico, mane*χ*amos;
- vocales con más énfasis: bu*E*no.

Morfo-sintáctica:

- *pues* > *muletilla*.

Léxico-semántica:

- *celular*, *cel* > *móvil*;
- *bueno* > *diga*;
- *computadora*, *compu* > *ordenador*; *lap* > *portátil*;
- *coche*, *carro* > *coche*; *manejamos* > *conducimos*; *estacionamos* > *aparcamos*;
- *papas* > *patatas*;
- *tortilla* > pan plano de maíz; *omelet* > *tortilla francesa*;
- *¡qué padre!*, *¡qué chido!* > *¡guay!*;
- *adiós*, *chao* > *adiós*.

PERSONAJE 3. *Variedad andina*

Fonética:

- “c” aspirada: *C^holombia*;
- “j” como *χ*: mane*χ*amos;
- “r” retrorefleja: *celula*r**, *computado*r**, *ca*r*o*, *portáti*l**, *chéve*r*e*;
- vocales con más énfasis: *chA*o.

Léxico-semántica:

- *celular*, *teléfono*;
- *hola*, *aló*;
- *computador*;
- *carro*; *manejamos*; *parqueamos*;
- *papas*;
- *omelet*;
- *¡qué chévere!*;
- *chao*.

PERSONAJE 4. *Variedad rioplatense*

Fonética:

- “g/j” como *χ*: Ar*χ*entina, mane*χ*amos, e*χ*emplo;
- “s” aspirada: e*h*pañola;
- “ll” con fricativización *ʃ*: *tortifa*;
- relajamiento o elisión de “c”: e*Ø*sattamente, e*y*sacto;
- vocales con más énfasis: Argent*I*na, hac*E*rlo;
- vocales dobladas: c*O*mpu.

Léxico-semántica:

- *celular*, *celu*;
- *hola*, *aló*;
- *computadora*, *compu*;

- **auto; manejar; estacionar;**
- **papas;**
- **tortilla Ø** > siempre es con patata; **omelet;**
- **iqué copado!, re copado;**
- **chao.**

VÍA RÁPIDA (A1 - B1)

Difusión: 2011

CD 1

Pista 83 (Pág. 152) Tema Características y ejemplos	Explicación sociedad - Único personaje Felicidad y como conseguirla Variedad caribeña (no se menciona) Fonética: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “r” retrorefleja: nuest<u>r</u>as; ➤ “j” como χ: e<u>χ</u>ercicio; ➤ “s” aspirada o elidida: e<u>Ø</u>to, grupo<u>Ø</u>, ve<u>Ø</u>, punto<u>h</u>, bien<u>eh</u>star, e<u>h</u>tablezcan; ➤ geminación de la consonante después de “s” elidida: ve<u>Ø</u>_L<u>la</u> vida, ve<u>Ø</u>_L<u>las</u> cosas; ➤ geminación de la consonante después de “g” elidida: si<u>Ø</u>N<u>n</u>ifica; ➤ cambio de vocal: momentá<u>n(i)</u>as; ➤ vocales con más énfasis: v<u>l</u>da.
Pista 84 (Pág. 156) Tema Características y ejemplos	Conferencia - Único personaje (sigue el tema del audio anterior) Variedad andina (no se menciona) Fonética: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “j” aspirada: me<u>h</u>or, ba<u>h</u>o, ima<u>h</u>inamos; ➤ “s” como z: me<u>no</u>z; ➤ “r” retrorefleja: di<u>ne</u>ro, pe<u>r</u>sonas, extrao<u>r</u>dinario, me<u>j</u>or; ➤ “ll” con rehilamiento 3: maravi<u>3</u>osa, si<u>3</u>a (alterna con silla); ➤ vocales con más énfasis: l<u>o</u>tería. Léxico-semántica: <ul style="list-style-type: none"> ➤ no les había sucedido (nada extraordinario) > no les había pasado.
Pista 85 (Pág. 156) Características y ejemplos	(sigue del anterior) Fonética: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “ll” y “y” con rehilamiento 3: ma<u>3</u>ores, <u>3</u>a, desarro<u>3</u>o, ma<u>3</u>oría, e<u>3</u>a (alterna con ella); ➤ “r” retrorefleja: histo<u>r</u>ia, teó<u>r</u>ico, cla<u>r</u>a, di<u>ne</u>ro, amo<u>r</u>, facto<u>r</u>, impo<u>r</u>ta, pe<u>r</u>sona, dóla<u>r</u>es, eu<u>r</u>os, familia<u>r</u>es; ➤ “ñ” como ni: a<u>n</u>ios, peque<u>n</u>ios (alterna con pequeña), acompa<u>n</u>ladas; ➤ “s” como z o aspirada: ma<u>h</u>_rico, má<u>z</u>_felices, grupo<u>z</u>; ➤ “g/j” como χ: compl<u>Ex</u>o, ob<u>χ</u>etiva, <u>χ</u>ente, <u>χ</u>uventud, <u>χ</u>óvenes, e<u>χ</u>emplo, trab<u>a</u>ho, vie<u>h</u>o; ➤ inserción de la “i” después de ch: much<u>(i)</u>o; ➤ cambio de vocal: á<u>r</u>ias, jo<u>v</u>entud; ➤ vocales con más énfasis: comprob<u>A</u>do, d<u>l</u>nero, hist<u>O</u>ria, jo<u>v</u>entud, fact<u>O</u>res, may<u>O</u>res. Léxico-semántica:

ANEXO 1. FICHAS VARIACIÓN ORAL

	<p>➤ diversas* (áreas) > <i>diferentes</i>;</p>
CD 2	
Pista 2 (Pág. 170) Tema Características y ejemplos	<p>Situación comunicativa - Personaje 1. y 2. de 2</p> <p>Reportaje sobre un problema medioambiental</p> <p><i>Variedades distintas</i> (audio: UNA PROBLEMÁTICA ARGENTINA)</p> <p>PERSONAJE 1. <i>Variedad chilena</i></p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “g/j” como χ: reportaxe, Arχentina; ➤ “s” aspirada: loh problemas; ➤ vocales con más énfasis: estÉ_páis. <p>PERSONAJE 2. <i>Variedad rioplatense</i></p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “g/j” como χ: inχusticia, arχentino; ➤ “y” con rehilamiento 3: 3o, destru3en; ➤ “s” aspirada: noh; ➤ geminación de la consonante: ambientaLI; ➤ vocales con más énfasis: ambientAal. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “yo soy miembro de una asociación” > uso explícito del pronombre personal. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ acá > aquí.
Pista 3 (Pág. 170) Características y ejemplos	<p>(sigue del anterior)</p> <p>PERSONAJE 1. <i>Variedad chilena</i></p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “s” aspirada: lah, políticoh; ➤ consonantes muy débiles o elididas: paØeleras (“p” muy débil); <p>PERSONAJE 2. <i>Variedad rioplatense</i></p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “g/j” como χ: Arχentina, χigantescas, rexión, paχaritos, dirixenciales; ➤ “s” aspirada o elidida: todoh, loh_recursos, esoØ recursos, elloØ, tenemoØ; ➤ “ll” y “y” con rehilamiento 3: 3a, e3os, pro3ecto, distru3e, ha3an; ➤ geminación de la consonante después de “g” elidida: siØNnifica; ➤ cambio de vocal: petrolio; ➤ vocales con más énfasis: positIvas, tOdos, nAdie, tOdos, animAles, creclan, rlca, cOntaminación. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ (clases) dirigenciales > dirigentes; ➤ (década) del setenta > de los setenta. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ firmas > empresas; ➤ acá > aquí; ➤ los tipos > individuos, en sentido algo despectivo; ➤ (a otro) lado > a otro sitio.
Pista 4 (Pág. 181) Tema Características y ejemplos	<p>Descripción personal - Único personaje</p> <p>Actividades durante el tiempo libre</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “ll” y “y” con fricativización j: fo, fega; ➤ “j” como χ: χuntamos, χugar, χuntos; ➤ “x” como ks: eKsamen; ➤ “s” como χ o aspirada: eχcuchamos, gastamoh; ➤ “ñ” como ni: aNios. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ miramos Ø televisión > en la variante castellana no se omitiría el artículo. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ pesos > moneda argentina. ➤ boliches > discotecas. ➤ plata > dinero. ➤ nos juntamos (en la plaza) > nos encontramos. ➤ compu > ordenador; ➤ facu > facultad.
Pista 6 (Pág. 181)	Descripción personal - Único personaje
Tema	(mismo tema que audio anterior)
Características y ejemplos	<i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)
	<p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “y” con rehilamiento 3: 3a; ➤ “j” como χ: videoχuegos, χuegas; ➤ “s” como χ, aspirada o elidida: guχtan; ➤ “g” elidida: Øustan; ➤ seseo especialmente marcado: diSe. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Jugás, te cansás, tenés > voseo verbal.
Pista 7 (Pág.181)	Descripción personal - Único personaje
Tema	(mismo tema que audio anterior)
Características y ejemplos	<i>Variedad caribeña</i> (no se menciona)
	<p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “t” y “c” aspiradas: C^huba, est^ho; ➤ “y” con rehilamiento d3: d3o; ➤ “j” como χ: χóvenes, χuega, viahar; ➤ “s” como χ o elidida: eØto, eχcuela; ➤ consonantes muy débiles o elididas: CuØa; ➤ seseo especialmente marcado: haSer; ➤ geminación de la consonante después de “r” elidida: peØSsonalMmente; ➤ vocales con más énfasis: personalmEnte, CUba, hacEr, juEga.
Pista 13 (Pág. 184)	Explicación - Único personaje
Tema	Instrucciones para bailar salsa
Características y ejemplos	<i>Variedad caribeña</i> (no se menciona)
	<p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “s” como χ o aspirada: doh, iχquierdo (alterna con izquierdo); ➤ “t” aspirada: est^hán; ➤ “j” como χ: χuntos; ➤ “ch” con rehilamiento j: derefo (alterna con derech(i)o); ➤ geminación de la consonante: iniciaLI; ➤ inserción de la “i” después de ch: derech(i)o, och(i)o; ➤ vocales con más énfasis: sAber, derEcho, cuAtro. <p>Léxico-semántica:</p>

ANEXO 1. FICHAS VARIACIÓN ORAL

Pista 17 (Pág. 186)	<p>➤ se comienza > <i>se empieza</i>.</p>
<p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>Descripción personal - Único personaje</p> <p>Gustos e intereses</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (audio: BUENOS AIRES ES SU CIUDAD; texto: TRABAJA EN UNA EDITORIAL ARGENTINA)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “s” como <i>χ</i>, aspirada o elidida: casi todaø las semanh, todaø lah tardeø libres, guxtó; ➤ seseo especialmente marcado: caSi, faCil; ➤ vocales con más énfasis: cAsi, fAcil. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ me paso por (algún museo) > en España se interpretaría que NO se entra.
<p>Pista 30 (Pág. 231)</p> <p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>Situación comunicativa - Personaje 2. de 2</p> <p>Variedades del español</p> <p><i>(Variedades distintas)</i> (se menciona el origen ecuatoriano y bonaerense)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Variedad andina</i> <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Me compré este saquito, me costó bastante plata pero es chévere”. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Variedad rioplatense</i> <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Me compré este saco / chaqueta y me costó un montón de plata pero me queda bárbara”. <p>NOTA</p> <p>Un locutor de variedad castellana propone distintas versiones de un mismo mensaje, aplicando algunos cambios acordes a la variedad.</p> <p>→ Variación castellana: “Me he comprado esta chaqueta, me ha costado bastante dinero pero es estupenda”.</p>
<p>Pista 35 (Pág. 252)</p> <p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>Práctica de la fonética - Personaje 2. de 2</p> <p>Pronunciación de la “c” (comparación)</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (texto: EL PERSONAJE ES ARGENTINO)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “s” aspirada: eh; ➤ “ll” con rehilamiento 3: e3a, 3amás; ➤ “c” aspirada: C^holombia, C^huba. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ llamás > voseo verbal.
<p>Pista 36 (Pág. 253)</p> <p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>Práctica de la fonética - Único personaje</p> <p>Pronunciación de “c + e, i” (comparación)</p> <p><i>Variedad mexicano-centroamericana</i> (audio + texto: HABLA DE D.F.).</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “s” como z: problemaZ; ➤ vocales con más énfasis: problEmas;
<p>Pista 38 (Pág. 253)</p> <p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>Práctica de la fonética - Único personaje</p> <p>Pronunciación de “c + e, i” (comparación)</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (audio + texto: HABLA DE BUENOS AIRES)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “y” con rehilamiento 3: 3o; ➤ “s” como <i>χ</i> o aspirada: guxtan, necesith; ➤ consonantes muy débiles o elididas: øustø (gustan); ➤ “c” aspirada: c^hampo; ➤ vocales con más énfasis: cAmpo;

	<p>➤ vocales dobladas: tolerante.</p> <p>Morfo-sintáctica:</p> <p>➤ necesitás > voseo verbal.</p> <p>Léxico-semántica:</p> <p>➤ acá > <i>aquí</i>.</p>
<p>Pista 49 (Pág. 257)</p> <p>Tema</p> <p>Características y ejemplos</p> <p>NOTA</p>	<p>Práctica de la fonética - Personaje 1. de 2</p> <p>Pronunciación de “X = [s],[gs],[ks]” (palabras sueltas)</p> <p><i>Variedad hispanoamericana</i> (texto: SE MENCIONA; no se especifica)</p> <p>Fonética:</p> <p>➤ “x” como ks: eksamen, eksistir, eksilio, léksico, eksaxerar, máksimo, próksima, taksí;</p> <p>➤ “x” como gs: ogsígeno;</p> <p>➤ “g” como χ: exaxerar.</p> <p>En variedad castellana la “x” > s, como por ej. “esamen”.</p>
<p>Pista 50 (Pág. 257)</p> <p>Tema</p> <p>Características y ejemplos</p> <p>NOTA</p>	<p>Práctica de la fonética - Personaje 2. de 2</p> <p>Pronunciación de “X = [s],[gs],[ks]” (palabras en contexto)</p> <p><i>Variedad hispanoamericana</i> (texto: SE MENCIONA; no se especifica)</p> <p>Fonética:</p> <p>➤ eksamen, eksigen, eksageración, Roksana, eksilio, taksí;</p> <p>➤ “g/j” como χ: exixen, xuan, exaxeración.</p> <p>En la comparativa con variedad castellana, todas las “x” > ks.</p>
<p>Pista 52 (Pág. 258)</p> <p>Tema</p> <p>Características y ejemplos</p> <p>NOTA</p>	<p>Práctica de la fonética - Personaje 2. de 2</p> <p>Pronunciación de “Y = [j],[ɲ]” (palabras sueltas)</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (texto: PAÍSES DEL RÍO DE LA PLATA)</p> <p>Fonética:</p> <p>➤ “y” con fricativización j: lefenda, fa, influje, majores.</p> <p>En variedad castellana:</p> <p>- “y” con rehilamiento 3: d3a, mad3ores.</p>

BITÁCORA 3 (B1.1)

Difusión: 2013

<p>Pista 3 (Pág. 20)</p> <p>Tema</p> <p>Características y ejemplos</p>	<p>Situación comunicativa - Personaje 2. de 2</p> <p>Habilidades, aficiones, oficio. (el banco del tiempo)</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <p>➤ “s” como χ o elidida: buenaØ tardes, eØtaba buxcando, lixta;</p> <p>➤ “ll” y “y” con rehilamiento 3: 3o, 3amé;</p> <p>➤ “x” como ks: eksperiencia;</p> <p>➤ “j” como χ: xusto;</p> <p>➤ “t” y “c” aspiradas: est^haba busc^hando,</p> <p>➤ consonantes muy débiles o elididas: verdaØ, alØuien;</p> <p>➤ vocales con más énfasis: idEa, ofrecEr, pantalOnes, cosEr, sOcios.</p> <p>Morfo-sintáctica:</p> <p>➤ relindo > el prefijo “-re” para enfatizar;</p> <p>➤ bueno > muletilla.</p> <p>Léxico-semántica:</p> <p>➤ nada en particular > <i>nada especial</i>;</p>
<p>Pista 7 (Pág. 24)</p> <p>Tema</p> <p>Características</p>	<p>Situación comunicativa - Personaje 2. de 2</p> <p>Felicidad en el trabajo</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)</p>

ANEXO 1. FICHAS VARIACIÓN ORAL

y ejemplos	<p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “g/j” como χ: χefe, eχemplo, trabaχar, ideoloχías, ecolóχicos; ➤ “s” como χ o aspirada: mis_tieμπoh, laχ cosas, guχtan, guχtaría, eχtá, eχtabilidad; ➤ “ll” con fricativización ʃ: ʃegar; ➤ consonantes muy débiles o elididas: Øustaría, estabilidaØ; ➤ vocales con más énfasis: tenEr, ecolÓgicos, marionEtas, tlteres. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ decíme > voseo verbal; ➤ es genial > <i>está genial</i>; ➤ (es) cansador > <i>me cansa</i>; ➤ bueno > muletilla. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ (no tengo que ir) a ningún lado > <i>a ningún sitio</i>; ➤ tengo mis tiempos > <i>me administro mi tiempo</i>; ➤ super* (tarde / cansador), (viajar) un montón* > estrategias intensificadoras.
Pista 36 (Pág. 66)	Lectura de un texto literario - Único personaje
Tema	Narración ambientada en la guerra civil española
Características y ejemplos	<i>Variedad rioplatense</i> (DEL ESCRITOR URUGUAYO EDUARDO GALEANO, NO SE MENCIONA LA PROVENIENCIA)
	<p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “s” como χ, aspirada o elidida: ehta, loh_vecinoØ, añoØ, eχcombros, viχto; ➤ “ll” y “y” con fricativización ʃ: ʃegó, ʃa, siʃones, ʃorar, eʃa, gaʃetitas de aveʃanas, aqueʃas; ➤ “g/j” como χ: encoχido, tiχeretazo, diχo, χuntas, traχo, dibuχos; ➤ “ñ” como ni: pequeNlo, aNlos.
Pista 43 (Pág. 81)	Situación comunicativa - Personaje 2. de 3
Tema	Opiniones sobre películas
Características y ejemplos	<i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)
	<p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “y” con rehilamiento ʒ: ʒo; ➤ vocales con más énfasis: me suEna.

BITÁCORA 4 (B1.2)

Difusión: 2014

Pista 3 (Pág. 21)	Situación comunicativa - Personaje 2. de 2
Tema	Expresar una queja
Características y ejemplos	<i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)
	<p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “y” con fricativización ʃ: tuʃa, ʃo; ➤ “d” muy débil o elidida: verdaØ; ➤ “s” aspirada o elidida: deportihta, todoØ loØ vecinos; ➤ “j” como χ: queχa. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ perdonáme, imagináte, sós, subíte, querés, sacá > voseo verbal; ➤ bueno > muletilla.

	<p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ acá > aquí; ➤ ¡y basta! > ¡y punto!; ➤ (me parece) ridículo*, fantástico*; cargadísima* > distintas fórmulas de enfatización.
<p>Pista 5 (Pág. 36)</p> <p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>Lectura de un texto literario - Único personaje</p> <p>Narración sobre un hombre que decide irse y una mujer que se plantea acompañarle</p> <p>Variedad rioplatense (texto: APARECE LA BIOGRAFÍA DEL ESCRITOR URUGUAYO LEO MASLIAH; audio: VOZ NARRANTE DE LA MISMA VARIEDAD)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “s” como χ, aspirada o elidida: eχcalofrío, haχta, amigoh, despueØ; ➤ “ll” y “y” con fricativización ʃ: aʃá, eʃa, cigarriʃos, ʃa, ventaniʃas; ➤ “j” como χ: diχo, pasaχe; ➤ “d” muy débil o elidida: usteØ; ➤ vocales con más énfasis: mUchos. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ apuresé > voseo verbal. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ pasaje > billete; ➤ plata > dinero; ➤ apurarse > darse prisa; ➤ me tomo (un taxi) > me “cojo” sería un verbo tabú.
<p>Pista 11 (Pág. 59)</p> <p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>Descripción personal - Único personaje</p> <p>Anécdota sobre un viaje</p> <p>Variedad caribeña (audio: EL VIAJE FUE A LA HABANA)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “j” como χ o aspirada: viahe, empuhando, χuntos; ➤ “s” como χ, aspirada o elidida: haχta, eχpacio, hacemoh, lah tres horaØ; ➤ consonantes muy débiles o elididas: coØ (con); ➤ geminación de la consonante después de “r” o “s” elididas aØFalto; ➤ inserción de la “i” después de ch: coch(i)e; ➤ vocales con más énfasis: viAje, malEta, hacEmos. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ (llegar) a la casa > a casa. ➤ bueno > muletilla. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ (pasó por) alante > adelante.
<p>Pista 12 (Pág. 69)</p> <p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>Descripción sociedad - Único personaje</p> <p>Grado de desarrollo de Colombia</p> <p>Variedad andina (texto: HABLA UNA COLOMBIANA)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “g/j” como χ: meχorado, χente, trabaχador, coleχio, extranχeros, tecnoloχía; ➤ “s” elidida: pocoØ recursos, ➤ “x” como ks: ekstranjeros, akseso; ➤ “r” retrorefleja: flora, preciosas, mejor, pobreza; ➤ relajamiento o elisión de “c”: teγnología; ➤ “d” muy débil o elidida: privaØo (d casi inexistente).
<p>Pista 13 (Pág. 69)</p>	<p>Situación comunicativa - Personaje 2. de 2</p>

ANEXO 1. FICHAS VARIACIÓN ORAL

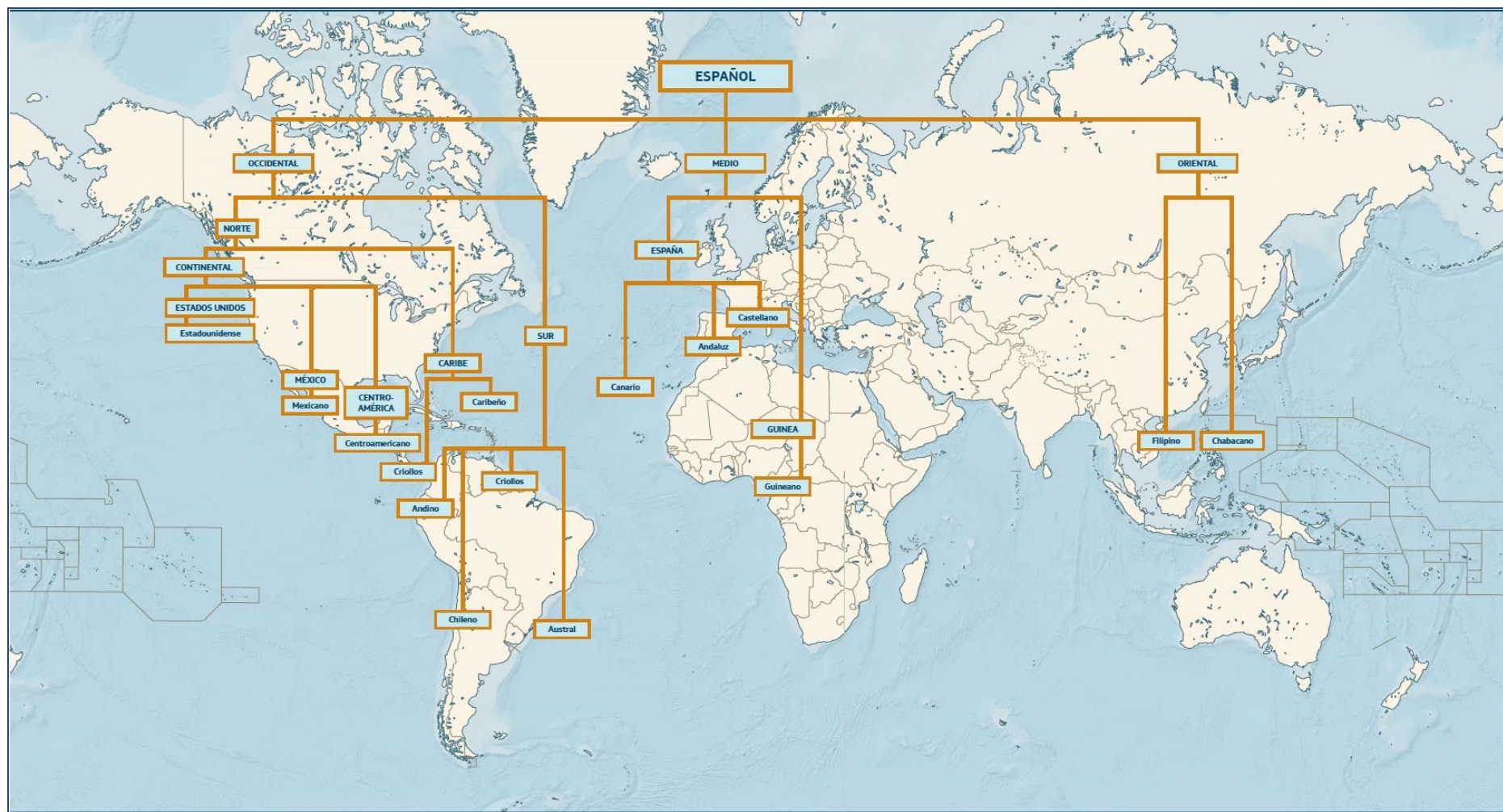
<p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>(sigue el tema del audio anterior)</p> <p>Variedad andina (texto: HABLA UNA COLOMBIANA)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “y” con rehilamiento 3: d3a, ➤ forma de yeísmo: cajes; ➤ “g/j” como χ o aspirada: baχado, emerχiendo, meχor, χente, tecnoloχía, eχemplo, mehora; ➤ “d” muy débil o elidida: verdaØ; ➤ “x” como ks: eksisten; ➤ relajamiento o elisión de “c”: teχnología; ➤ “s” elidida: Estados UnidoØ, entonØes; ➤ vocales con más énfasis: crEciendo, mejOra, aspEctos. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ solo de ir (ya impacta) > en la variedad castellana no se utilizaría la preposición “de”. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ medicina pagada > sanidad de pago.
<p>Pista 14 (Pág. 81)</p> <p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>Situación comunicativa - Personaje 2. de 2</p> <p>Desde la ciudad al campo</p> <p>Variedad rioplatense (audio: SE MENCIONA LA PROVENIENCIA, BUENOS AIRES)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “ll” y “y” con fricativización j: jo, afá, ja; ➤ “s” como χ o aspirada: extoy, miχmo, baxtante, guχta, ganah; ➤ “d” muy débil o elidida: verdaØ, MadriØ, ciudaØ; ➤ “r” retrorefleja: cenar; ➤ “ñ” como ni: extraNio; ➤ inserción de la “i” después de ch: much(i)o; ➤ vocales con más énfasis: demAsiado, compllcado, cenAr, MadrId, <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ extraño* > echo de menos.
<p>Pista 19 (Pág. 84)</p> <p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>Descripción sociedad - Único personaje</p> <p>Problemáticas de la ciudad</p> <p>Variedad andina (audio: SE MENCIONA LA PROVENIENCIA, BOGOTÁ)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “g/j” como χ: χente, máχico, meχor; ➤ relajamiento o elisión de “c”: téχnica; ➤ “s” como z o elidida: muchoØ_máz, atmóØfera; ➤ “x” como ks: eksisten; ➤ “c” aspirada: C^holombia; ➤ inserción de la “i” después de ch: much(i)os. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ bueno > muletilla. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ carro > coche.
<p>Pista 20 (Pág. 84)</p> <p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>Descripción social - Único personaje</p> <p>(sigue el tema del audio anterior)</p> <p>Variedad rioplatense (audio: SE MENCIONA LA PROVENIENCIA, BUENOS AIRES)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “ll” y “y” con fricativización j: jo, mijones, fegar, ja; ➤ “s” aspirada o elidida: miØmo, muchaØ, loh_problemaØ, máh_largas, lah_cosas, ehtán, entonØes;

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ consonantes muy débiles o elididas: ciudaØ, verdaØ, Ørande; ➤ “g/j” como χ: imaxχino, vieχas; ➤ “ñ” como ni: pequeñia; ➤ vocales con más énfasis: lArgas, siEmpre, nUncia, problEmas. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ bueno > muletilla; ➤ sería bueno > <i>estaría bien</i>. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ meterse al agua > <i>bañarse</i>; ➤ colectivo > <i>autobús</i> (SE EXPLICA); ➤ lugares > <i>sitios</i>; ➤ subte > <i>metro</i> (SE EXPLICA); ➤ ir a pasear > <i>dar una vuelta</i>; ➤ sería bueno > <i>estaría bien</i>.
Pista 22 (Pág. 92)	Situación comunicativa - Personaje 2. de 2
Tema	Experiencia de “couchsurfing”
Características y ejemplos	<i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)
	<p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “j” como χ: χuntas; ➤ “ll” y “y” con fricativización \jmath: jevó, eja, fo; ➤ “s” aspirada o elidida: amigoh, loh_gatØ, eh, ehtos; ➤ vocales con más énfasis: jUntas, montÓn, cabEza, alErgica. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ (alérgica) ni nada Ø > <i>ni nada de eso</i>, por ejemplo; ➤ bueno > muletilla. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ charlamos > <i>hablamos</i>; ➤ lugar > <i>sitio</i>.
Pista 26 (Pág. 104)	Situación comunicativa - Personaje 2. de 2
Tema	Problemas con los vecinos
Características y ejemplos	<i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)
	<p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “ll” y “y” con fricativización \jmath: fo, jamaba, eja; ➤ “s” como χ o aspirada: todoh loh_días, luχ; ➤ “d” muy débil o elidida: verdaØ; ➤ vocales con más énfasis: dÍas, plÁntas, hacEr. <p>Léxico-semántica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ (en otro) lugar > <i>sitio</i>; ➤ (hola) ¿qué tal? > parte del saludo inicial (sin conocer al interlocutor y sin esperar respuesta).
Pista 32 (Pág. 105)	Opinión personal - Único personaje
Tema	Una canción importante
Características y ejemplos	<i>Variedad caribeña</i> (audio: LA CANCIÓN DE UN GRUPO CUBANO LE HACE PENSAR EN SU PAÍS)
	<p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “ll” con rehilamiento 3: 3iama; ➤ “s” aspirada o elidida: loh problemaØ, eØta, vamoØ; ➤ “g/j” como χ o aspirada: χustamente, mehor; ➤ “t” aspirada: estha; ➤ vocales con más énfasis: denUncian, paÍs. <p>Morfo-sintáctica:</p>

ANEXO 1. FICHAS VARIACIÓN ORAL

<p>Pista 34 (Pág. 105)</p> <p>Tema Características y ejemplos</p>	<p>➤ sí pues, bueno > muletillas.</p> <p>Opinión sobre un tema - Único personaje (sigue el tema del audio anterior)</p> <p><i>Variedad rioplatense</i> (no se menciona)</p> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “s” como <i>χ</i>, aspirada o elidida: loh_FabulosoØ_Cádilacs, eØcuchando, ehta, lah_dixcotecas; ➤ “ll” con fricativización <i>ʃ</i>: mijón; ➤ “ñ” como <i>ni</i>: aNio; ➤ vocales con más énfasis: canciÓN, casEtte, cedÉ. <p>Morfo-sintáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ bueno > muletilla.
--	---

Anexo 3. Muestras escritas



II.4: Variedades del español en el mundo

Fuente: Moreno Fernández 2015/ Moreno Otero (2016, p. 38-39)

